

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Jorge Miguel Bicho Terrinca

Orientador: Professor Doutor Luís Miguel Larcher

Lisboa, março de 2012

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Jorge Miguel Bicho Terrinca

Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor Luís Miguel Larcher

Lisboa, março de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Parecer do(a) Orientador(a)

Nome do(a) orientador(a) Luís Miguel de Castro Lacerda Castello, S. Cruz,
tendo presente o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Profissional) desenvolvido pelo(a)
licenciado(a) Jorge Miguel Ribeiro Terêncio.

realizado no âmbito do Mestrado – 2º Ciclo de Estudos (Formação de Docentes) Educação Pré-Escolar,
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico considero que se trata
de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito ao Conselho Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respectivo
Relatório apresentado pelo(a) candidato(a).

Lisboa, 27 de Maio de 2012

O(A) Orientador(a)



Agradecimentos

Na realização deste trabalho é imprescindível deixar de agradecer a todos aqueles que participaram de forma directa ou indirecta para a conclusão do mesmo:

- aos professores da Escola Superior de Educação João de Deus, nomeadamente, Doutor Luís Larcher, orientador do Relatório de Estágio Profissional, Doutor José Almeida, professor da unidade curricular trabalho de projecto I e Dra. Dulce Varela;
- aos colegas da Escola Superior de Educação João de Deus que me acompanharam durante todo o percurso no ensino superior;
- aos familiares e amigos que apoiaram todas as decisões tomadas, assim como a sua disponibilidade, nomeadamente pais, Susete Navalha, Dra. Margarida Cardoso e Dra. Marisa Ribeiro.

Índice Geral

Índice de quadros	XIV
-------------------------	-----

Índice de figuras	XVI
-------------------------	-----

Introdução	1
-------------------------	----------

1. Identificação do local de estágio	2
2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional	2
3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional	3
4. Identificação do Grupo de Estágio	4
5. Metodologia utilizada	5
6. Pertinência do Estágio Profissional	4
7. Distribuição do tempo de estágio	5

Capítulo 1 - Relatos Diários	7
---	----------

1.1. Descrição do capítulo	8
1.2. 1. ^a Secção	8
1.2.1. Caracterização da turma	8
1.2.2. Caracterização da faixa etária (4 anos)	9
1.2.3. Caracterização do espaço	10
1.2.4. Rotina diária	11
1.2.5. Relatos diários	15
1.3. 2. ^a Secção	34
1.3.1. Caracterização da turma	34

1.3.2. Caracterização da faixa etária (5 anos)	34
1.3.3. Caracterização do espaço	35
1.3.4. Rotina diária	36
1.3.5. Relatos diários	37
1.4. 3. ^a Secção	57
1.4.1. Caracterização da turma	57
1.4.2. Caracterização da faixa etária (3 anos).....	57
1.4.3. Caracterização do espaço	58
1.4.4. Rotina diária	59
1.4.5. Relatos diários	63
1.5. 4. ^a Secção	79
1.5.1. Rotina semanal	79
1.6. 5. ^a Secção	81
1.6.1. Caracterização da turma	81
1.6.2. Caracterização do espaço	81
1.6.3. Rotina diária	82
1.6.4. Relatos diários	83
1.7. 6. ^a Secção	99
1.7.1. Caracterização da turma	99
1.7.2. Caracterização do espaço	99
1.7.3. Rotina diária	100
1.7.4. Relatos diários	101
1.8. 7. ^a Secção	116
1.8.1. Caracterização da turma	116
1.8.2. Caracterização do espaço	116

1.8.3. Rotina diária	117
1.8.4. Relatos diários	118
1.9. 8. ^a Secção	140
1.9.1. Caracterização da turma	140
1.9.2. Caracterização do espaço	140
1.9.3. Rotina diária	141
1.9.4. Relatos diários	142
 Capítulo 2 - Planificações	 159
2.1. Descrição do capítulo	160
2.2. Fundamentação teórica	160
2.3. Planificação da área de Conhecimento do Mundo	164
2.4. Planificação do domínio de Matemática	167
2.5. Planificação do domínio de Linguagem oral e abordagem à escrita	169
2.6. Planificação da área de Língua Portuguesa	172
2.7. Planificação da área de Matemática	175
2.8. Planificação da área de Estudo do Meio	178
2.9. Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional	181
 Capítulo 3 - Dispositivos de avaliação	 195
3.1. Descrição do capítulo	196
3.2. Fundamentação teórica	196
3.3. Avaliação da atividade n.º 1	202
3.3.1. Enquadramento	202
3.3.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações	202

3.3.3. Grelha de avaliação da atividade	203
3.3.4. Descrição da grelha de avaliação.....	204
3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico	204
3.3.6. Análise de gráfico	204
3.4. Avaliação da atividade n.º 2	205
3.4.1. Enquadramento	205
3.4.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações	205
3.4.3. Grelha de avaliação da atividade	206
3.4.4. Descrição da grelha de avaliação	207
3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico	207
3.4.6. Análise de gráfico	207
3.5. Avaliação da atividade n.º 3	208
3.5.1. Enquadramento	208
3.5.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações.....	208
3.5.3. Grelha de avaliação da atividade	209
3.5.4. Descrição da grelha de avaliação.....	209
3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico	209
3.5.6. Análise de gráfico	209
3.6. Avaliação da atividade n.º 4	211
3.6.1. Enquadramento	211
3.6.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações	211
3.6.3. Grelha de avaliação da atividade	212
3.6.4. Descrição da grelha de avaliação.....	212
3.6.5. Apresentação dos resultados em gráfico	213
3.6.6. Análise de gráfico	214

3.7.	Avaliação da atividade n.º 5	214
3.7.1.	Enquadramento	214
3.7.2.	Descrição de parâmetros, critérios e cotações	214
3.7.3.	Grelha de avaliação da atividade	216
3.7.4.	Descrição da grelha de avaliação.....	216
3.7.5.	Apresentação dos resultados em gráfico	217
3.7.6.	Análise de gráfico	217
3.8.	Avaliação da atividade n.º 6	218
3.8.1.	Enquadramento	218
3.8.2.	Descrição de parâmetros, critérios e cotações.....	218
3.8.3.	Grelha de avaliação da atividade	220
3.8.4.	Descrição da grelha de avaliação.....	220
3.8.5.	Apresentação dos resultados em gráfico	221
3.8.6.	Análise de gráfico	221
Capítulo 4 - Reflexão final	223
4.1.	Considerações finais	224
4.2.	Limitações	224
4.3.	Novas pesquisas	225
Referências bibliográficas	227
Anexos	237

Índice de Quadros

Quadro 1 – Horário do bibe encarnado B	14
Quadro 2 – Horário do bibe azul B	37
Quadro 3 – Horário do bibe amarelo B	63
Quadro 4 - Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico	80
Quadro 5 – Horário do 4.º B	83
Quadro 6 – Horário do 3.º A	100
Quadro 7 – Horário do 1.º B	110
Quadro 8 – Horário do 2.º B	142
Quadro 9 - Plano de aula de Conhecimento do Mundo	164
Quadro 10 - Plano de aula de Matemática	167
Quadro 11 - Plano de aula de Linguagem oral e abordagem à escrita	169
Quadro 12 - Plano de aula de Língua Portuguesa	172
Quadro 13 - Plano de aula de Matemática	175
Quadro 14 - Plano de aula de Estudo do Meio	178
Quadro 15 - Plano de aula de Língua Portuguesa	181
Quadro 16 - Plano de aula de Estudo do Meio	185
Quadro 17 - Plano de aula de Matemática	189
Quadro 18 - Plano de Jogo	192
Quadro 19 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação	

de Linguagem oral e abordagem à escrita	202
Quadro 20 - Grelha de avaliação da atividade de Linguagem oral e abordagem à escrita	203
Quadro 21 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Matemática	205
Quadro 22 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática	205
Quadro 23 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Conhecimento do Mundo	208
Quadro 24 – Grelha de avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo	209
Quadro 25 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Matemática	211
Quadro 26 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática	212
Quadro 27 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa	215
Quadro 28 – Grelha de avaliação da atividade de Língua Portuguesa	216
Quadro 29 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Estudo do Meio	219
Quadro 30 – Grelha de avaliação da atividade de Estudo do Meio	220

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaço de aula do bibe encarnado B	11
Figura 2 - Sala de aula do bibe azul B	36
Figura 3 - Sala de aula do bibe amarelo B	59
Figura 4 - Sala de aula do 4.º B	81
Figura 5 - Sala de aula do 3.º A	99
Figura 6 - Sala de aula do 1.º B	117
Figura 7 - Sala de aula do 2.º B	141
Figura 8 – Gráfico da atividade n.º 1	204
Figura 9 – Gráfico da atividade n.º 2	207
Figura 10 – Gráfico da atividade n.º 3	209
Figura 11 – Gráfico da atividade n.º 4	213
Figura 12 – Gráfico da atividade n.º 5	217
Figura 13 – Gráfico da atividade n.º 6	221

Introdução

Introdução

1. Identificação do local de estágio

O presente Relatório de Estágio Profissional insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional I, II e III do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os momentos relatados aconteceram no Jardim-Escola João de Deus – Olivais. Este estabelecimento de ensino, situado em Lisboa, pertence à Associação de Jardins-Escola João de Deus.

O Jardim-Escola integra a educação pré-escolar e o ensino do 1.º ciclo do ensino básico.

O pré-escolar divide-se em seis turmas, cujas faixas etárias dos discentes variam entre os três e os seis anos de idade.

O 1.º ciclo é constituído por oito turmas, as faixas etárias dos alunos estão compreendidas entre os seis e os dez anos de idade.

2. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

Inicialmente será abordada a importância da elaboração do relatório, a metodologia utilizada, a caracterização do Jardim-Escola, assim como do meio em que se insere e a pertinência deste relatório.

O primeiro capítulo é composto pelos relatos diários que refletem os momentos mais pertinentes dos dias de estágio, nas várias turmas. Após cada relato diário seguem-se as inferências, em que são mencionados pontos de vista pessoais ou explicações que permitam uma melhor compreensão dos relatos antecidos. Como conclusão, de cada dia mencionado, fundamentar-se-á os temas e metodologias vividas em sala de aula.

No segundo capítulo dá-se relevância à planificação de aulas dadas durante o estágio, especificamente em cada área e domínio curricular: Conhecimento do Mundo, Matemática (pré-escolar), Linguagem oral e abordagem à escrita, Língua Portuguesa, Matemática (1.º Ciclo) e Estudo do Meio. Em seguida serão igualmente abordadas as

planificações elaboradas para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Cada fundamentação será devidamente fundamentada.

O terceiro capítulo explorará a avaliação, introduzindo seis dispositivos de avaliação elaborados para as várias áreas curriculares.

O quarto capítulo é constituído por uma reflexão final sobre este relatório, em que serão apresentadas algumas limitações, bem como sugestões para novas pesquisas.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

O Relatório de Estágio Profissional exige uma reflexão que procura responder às perguntas “O que se faz numa sala de aula?”, “Porque se faz?” e “Qual é o papel do educador/professor?”. Estas questões não são mais do que pontos de partida para a ampliação de conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem a desenvolver no futuro educador/professor. Tal como é referido por Schön (1992), baseado na perspectiva *construtivista*, requer-se que a prática dos profissionais, à partida reflexiva, associe a investigação à prática - “a investigação na prática, (...), a reflexão sobre a reflexão na acção” (Formosinho, Machado e Formosinho, 2010, p.19).

Korthagen (2009, pp.50 e 51) vê a reflexão como benéfica se os professores forem incentivados a refletir sobre as suas próprias ações em sala de aula, apoiando-se nas suas preocupações pessoais. Assim como, se este refletir sobre a sua forma de refletir.

4. Identificação do grupo de estágio

O grupo de estágio nas turmas de Educação Pré-Escolar foi constituído por duas pessoas: a minha colega Filipa Barata, e eu, ambos a frequentar o mesmo mestrado.

No 1.º Ciclo, a colega Diana Vaz juntou-se ao grupo de estágio já referido.

A inserção num grupo de estágio permitiu ter uma segunda opinião sobre o que é observado e sobre a prestação enquanto estagiário. É importante existirem momentos de troca de ideias, para que se trabalhe em consonância com os colegas, promovendo atitudes de competência profissional.

Korthagen (2009, p.44) aborda a dicotomia da dimensão individual *versus* grupo, em que é mais relevante a cooperação e a co-criação do conhecimento. As aprendizagens colaborativas ou cooperativas, durante a formação de professores,

permitem que os docentes desenvolvam mais o seu conhecimento especializado de forma conjunta.

Da mesma forma, o autor anterior refere que os pares permitem uma reflexão benéfica, sendo que se está a preparar o futuro professor para uma aprendizagem profissional contínua com os colegas quando se tornam docentes (Karthagen, p.50).

5. Metodologia utilizada

A observação e análise documental foram as técnicas utilizadas para a recolha de dados referenciadas neste relatório.

Todas as descrições diárias são resultado de uma investigação qualitativa, baseada na observação participante. Segundo Lacey citado por Bell (1997, p.141), este tipo de observação implica a transferência de emoções, por parte de quem investiga, resultando na envolvimento do indivíduo no “mundo” em que se inseriu.

À semelhança do que acontece neste tipo de estudos, não houve uma pré-concepção de ideias. As situações foram observadas em contexto de sala de aula e, posteriormente, foram anotadas. Segundo Bell (1997, p.141), a metodologia utilizada requer essencialmente uma observação e um registo o mais objectivo possível.

Houve a intenção, para facilitar a observação e o registo, de proceder à determinação de variáveis para a investigação em meio escolar. Tuckman (2000, pp.43 e 44) refere vários métodos, meios ou estilos de exercício de ensino numa sala de aula, surgindo assim as variáveis – características de ensino, componentes do ensino e resultados obtidos pelos alunos; neste caso as facilidades e as dificuldades apresentadas na concretização e exercícios ou tarefas.

A estrutura do trabalho realizado obedece às normas APA (American Psychological Association).

6. Pertinência do estágio profissional

A realização do estágio profissional apresenta uma considerada relevância na minha formação como educador/professor, pois permite o acompanhamento das turmas, de modo a observar e experimentar “em campo” as metodologias teoricamente apreendidas.

Segundo o Decreto Lei N.º 344/89 e a Portaria N.º 336/88, referidos pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) (2002, p.17), o estágio “ constitui uma componente fundamental do curso destinado a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente...”.

Um dos momentos de desenvolvimento de Prática Pedagógica é a fase final, ou estágio, que se realiza na lecionação de uma ou mais turmas, em que existe cooperação entre os formandos e o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora, diferenciando de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino (INAFOP, 2002, p. 17).

Formosinho (2001), mencionado pelo INAFOP (2002, p.17), salienta que está implícito na iniciação profissional saber modificar os conhecimentos curriculares para conhecimentos profissionais, com o objetivo de serem usados no quotidiano escolar. No estágio é quando se torna mais perceptível a transição do estatuto do sujeito como aluno para o de futuro profissional.

No mesmo documento é referido que, no estágio, surgem as oportunidades de transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, capazes de fundamentar e estruturar a ação diária do docente (p.18).

A Prática Pedagógica pretende, igualmente, a compreensão de problemas ocorridos na ação docente nos respetivos contextos e incentiva a criação de hábitos de reflexão sobre a atividade docente, bem como a cooperação entre pares e a colaboração com outros agentes sociais e educativos (INAFOP, 2002, p.18).

7. Distribuição do tempo de estágio

O Estágio Profissional I e II ocorreu durante o período de tempo de 12 de outubro de 2010 a 8 de julho de 2011. O Estágio Profissional III aconteceu entre 27 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012. Os momentos de estágio distribuíram-se por três manhãs semanais (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), perfazendo um total de 12 horas por semana.

Capítulo 1 – Relatos Diários

Capítulo 1 – Relatos Diários

1.1. Descrição do capítulo

O presente capítulo é constituído por oito secções que correspondem às turmas ou períodos de tempo em que o estágio foi realizado. No geral, cada secção inicia-se com uma breve caracterização da turma, caracterização da faixa etária (só nas turmas da educação pré-escolar), caracterização do espaço, rotina diária e relatos diários.

Os relatos diários são resultado das observações e vivências que ocorreram em cada dia. Após cada relato fazem-se inferências sempre que se considerar oportuno e fundamentam-se as práticas ou factos pertinentes na prática pedagógica de cada dia.

1.2. 1.^a Secção

Turma: Bibe encarnado B

Faixa etária: 4 anos

Educadora: Maria de Fátima Dias

Período de estágio: 12 de outubro a 15 de novembro de 2010

1.2.1. Caracterização da turma

A turma dos quatro anos (bibe encarnado B) é composta por vinte e nove crianças, dezoito do sexo feminino e onze do sexo masculino. Todas as crianças completam 4 anos de idade até ao dia 31 de dezembro.

Os agregados familiares destas crianças pertencem ao nível sócio-económico médio/médio alto e os encarregados de educação, na sua grande maioria, possuem formação superior.

Este grupo de alunos está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

A turma demonstra bastantes conhecimentos para a faixa etária em questão, em relação ao perfil comportamental são consideradas “alegres”, aceitando as regras propostas.

1.2.2. Caracterização da faixa etária (4 anos)

A criança com quatro anos de idade tem um espírito vigoroso. É afirmativa no que faz e no que diz. A criança de quatro anos tende a exceder os limites, tanto físicos como cognitivos (Gesell, 2000, p.199).

De acordo com autor anterior, a criança “alarga o seu campo de acção, não somente a correr, saltar, pular e trepar, mas também nas animadas construções e extravagâncias da sua mente imaginativa”.

Gesell (2000, p.199) refere que a percepção dos sentimentos dos outros não é facilmente visível para as crianças nesta faixa etária. Quanto a si própria, não é tão sensível a elogios, como era um ano antes ou como será aos cinco anos. Contudo, tende a elogiar-se a si própria.

Moreira (1999, p.267) refere que a criança é mais crítica em relação aos elogios.

Segundo Gesell (2000, p.199), a criança nesta idade revela interesse/curiosidade pela morte, mas não entende completamente o seu significado.

Aos quatro anos, a criança adquire novas capacidades, curiosamente uma delas é de comer e falar ao mesmo tempo; anteriormente, limitava-se a fazer uma atividade de cada vez (Gesell, 2000, p.200). De facto, “muitas crianças de quatro anos têm dificuldade em evitar que a conversa interfira com a comida; não se mantêm bem sentadas à mesa durante toda a refeição...” (Gesell, 2000, p.205).

Quanto ao seu desenvolvimento motor, a criança de quatro anos domina melhor o seu corpo e a sua voz. Tem especial tendência para atividades fisicamente mais desafiadores, mas também consegue permanecer sentada a realizar uma atividade que lhe agrada (Gesell, 2000, p.2000).

Moreira (1999, p.267) menciona: “as habilidades motoras da criança de 4 anos reforçam-se pelo domínio mais perfeito de todo o seu equipamento motor. Goza de uma independência muito apreciável de braços e mãos, de pernas e pés.”

Segundo Gesell (2000, p.200): “a explicação da psicologia da criança de 4 anos reside na sua intensa energia conjugada com uma organização mental de grande fluidez. A sua imaginação está em quase perpétuo movimento.” Devido à sua imaginação variada e a

exprimir-se através de uma linguagem oral mais flexível e amadurecida, o autor caracteriza a criança como “loquaz”.

É mencionado por Gesell (2000, p. 201) que, nas construções frásicas, a criança tende a incluir e a repetir frases feitas, da cultura linguística em que vive e relata com fidelidade o que presencia em ambiente doméstico.

Em relação à orientação temporal, a criança de quatro anos não tem uma compreensão concreta do ano como unidade de tempo, mas reconhece a sucessão dos dias da semana (Gesell, 2000, p.201).

Conforme Gesell (2000, p.201), começa a existir, em contexto escolar, uma separação social na organização de grupos, muitas vezes com separação de rapazes e raparigas. Contudo, a criança prefere brincar acompanhada, a brincar sozinha (p.206).

Segundo Gesell (2000, p. 207), a criança está a começar agora a apreciar as suas obras e quer que os outros também o façam, desenvolve um gosto por apresentar os seus trabalhos num expositor. Quanto às estruturas tridimensionais que constrói, quer que estas fiquem numa posição vertical e gosta de explicar a complexidade das mesmas.

De acordo com Moreira (1999, p.268), a criança de quatro anos “... admite bem as regras sociais do jardim-escola e da sociedade”.

1.2.3. Caracterização do espaço

Esta turma está situada no local denominado por “salão”, partilhando-o com outra turma do mesmo nível etário. No espaço reservado para o bibe encarnado B existem quatro mesas octogonais, cada uma marcada com um algarismo. Os alunos dividem-se, pelas mesas, em um grupo de oito crianças e três grupos de sete crianças. Por vezes, as crianças sentam-se em esponjas, no chão, numa área preparada antes das atividades. As casas de banho são ao lado deste espaço.

Segundo Gesell (2000, p.334), uma sala pode dividir-se em diversos espaços, através de dispositivos que fixem limites sem criar propriamente barreiras.

O Ministério da Educação (2009, p.37) considera que a organização e a utilização do espaço revelam as intenções educativas e a dinâmica do grupo, sendo essencial que o

educador se questione sobre a funcionalidade e a relevância pedagógica dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização.



Figura 1 - Espaço de aula do bibe encarnado B

1.2.4. Rotina diária

As manhãs de estágio na turma dos quatro anos (bibe encarnado B) indicaram a repetição diária de determinados momentos por parte de todos os que constituem a comunidade escolar.

Zabalza (1998a, p.169) define a rotina como sendo a “... repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo...”.

O Ministério da Educação (2009, p.40) caracteriza a rotina como a previsão e a organização do tempo, simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.

Formosinho *et al.* (1996, p.60) defende uma rotina flexível, que organize o dia em segmentos de tempo, sendo que o faz sem ditar os detalhes da atividade da criança. Tornando a rotina numa estrutura que apoia a iniciativa de cada criança, ou seja, “... apoia a atividade educacional diária da sala de atividades”.

Segundo Zabalza (1998a, p.172), ainda que as rotinas contemplem uma sequência ou procedimento, não as torna inflexíveis, pois estas não devem obedecer a um contexto de necessidade e imposição, “... não são elementos bloqueadores porque são de estruturação”.

Post e Hohmann (2003, p.15) sustentam que os horários e as rotinas criadas pelos educadores devem ser consistentes em termos de organização e estilo de interação, desta forma permitindo à criança antecipar o que vai acontecer em seguida, embora flexíveis para se poder respeitar o ritmo e a personalidade de cada criança. A repetição, que está subjacente às rotinas, faculta o desenvolvimento das capacidades das crianças, permitindo-lhes que “... passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra”. Cabe aos professores planificar, de forma flexível e centrada na criança, o tempo que passam em grupo.

Segundo Zabalza (1998a, p.171), nas rotinas dá-se uma captação cognitiva da estrutura das atividades. Fox (1971), citado por Zabalza (1998a), refere: “... a implicação do aluno nas tarefas que desenvolve é uma das “variáveis críticas” que incidem nos resultados da aprendizagem”.

Zabalza (1998a, p.172) refere que “... as rotinas são aprendizagens, são algo que as crianças devem aprender”.

A rotina das turmas da educação pré-escolar é constituída pelos seguintes momentos:

- Acolhimento no salão: Roda das canções

O Jardim-Escola João de Deus dos Olivais inicia a sua atividade diária às 8h. Até às 9h, os alunos do ensino pré-escolar e as respetivas educadoras juntam-se no salão, onde realizam jogos ou cantam canções. As turmas dos quatro anos prolongam este momento até às 9h 30m.

Zabalza (1998a, p.187) refere que na ocorrência deste tempo, e enquanto se espera que todas as crianças cheguem à sala de aula, uma das pessoas adultas fica na porta para receber pais e mães. Um outro adulto inicia atividades com as crianças que vão chegando: falam, contam histórias, cantam canções, etc.

- Tempo dedicado à higiene.

Os momentos reservados para a higiene acontecem no início do dia (após o acolhimento no salão), antes e após os recreios, e num curto espaço de tempo que antecede o almoço. A higiene é um fator que deve ser incutido nas crianças, de modo a que estas ganhem o hábito de a praticar regularmente.

De acordo com o Ministério da Educação (2009, p.84), a educação para a saúde e higiene é parte integrante do dia a dia de um jardim de infância, nestes momentos a criança tem a oportunidade de cuidar da sua própria higiene e saúde e de perceber porque realizam determinadas ações.

Zabalza (1998a, p.174) defende que na rotina deve estar contemplado o período de limpeza, o qual acontece após as refeições, após os jogos no exterior.

- Recreio

O recreio matinal ocorre entre as 10h 30m e as 11h. Durante o recreio é distribuído pelas crianças um pequeno lanche (bolachas ou fruta). Este tempo pode decorrer num espaço exterior ou no interior do Jardim-Escola (salão), dependendo das condições atmosféricas. Salienta-se que, na maioria das vezes, os alunos brincam e jogam livremente. Este momento é sempre acompanhado pelas docentes.

Tal como é referido pelo Ministério da Educação (2009, p.39), os espaços exteriores são muitas vezes os locais destinados ao recreio, onde as crianças têm a oportunidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. Nesta situação, o educador deve ser um observador ou interagir com as crianças, sustentando e enaltecendo as suas iniciativas.

Segundo Zabalza (1998a, p.174), o tempo para as atividades de ar livre, tem de conter atividades fortes como correr, saltar, jogos com muito movimento. Concluindo, gastar energias.

- Almoço

Tendo em conta que o estágio decorre entre as 9h e as 13h, foi-me possível acompanhar a turma dos quatro anos, durante o almoço. Nesta hora, as turmas de ensino pré-escolar juntam-se no refeitório. A maioria dos alunos almoça das 12h às 12h 30m, e terminada a refeição, dirigem-se para o recreio. A educadora almoça juntamente com os alunos.

- Horário e áreas de conteúdos

No horário desta turma, o tempo matinal está compreendido entre as 9 e as 12 horas, sendo este dedicado às áreas curriculares de Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. São trabalhados com os alunos conteúdos relativos aos domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita, e da Matemática. Nas manhãs de terça-feira, o domínio das Expressões Motoras é lecionado pela educadora Sandra, no ginásio do Jardim-Escola.

Como é referido pelo Ministério da Educação (2009, p.22), as áreas curriculares não podem ser consideradas como “compartimentos estanques”, destacando a ideia de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num ambiente educativo específico.

As rotinas da turma do bibe encarnado B estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 1 – Horário do bibe encarnado B

Dias	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Horas					
Das 9h às 9h30m	Canções de roda / Acolhimento				
Das 9h30m às 10h	Iniciação à Matemática (dons de Fröebel)	Iniciação à Matemática (contagem / material alternativo)	Iniciação à Matemática (geoplano/ tangram/ calculadores multibásicos)	Iniciação à Matemática (cuisineaire)	Iniciação à Matemática (blocos lógicos/ diagramas/ conjuntos/ sequências)
Das 10h às 10h30m	Descobrir o que sabe	Formação cívica	Grafismos	Formação cívica	Trabalhos de grupo
Das 10h30m às 11h	Recreio	Recreio	Recreio	Ginástica	Recreio
Das 11h às 11h30m	Conhecimento do mundo	Ginástica	Conhecimento do mundo	Partilha de saberes	Conhecimento do mundo
Das 11h30m às 12h	Jogos de roda / preparação para o almoço				
Das 12h às 12h30m	Almoço				
Das 12h30m às 14h30m	Recreio orientado e recreio livre				
Das 14h30m às 15h	Expressão dramática	Estimulação à leitura	Expressão plástica (pinturas/digitinta/carimbos)	Actividades gráficas (ditados/desenhos de série)	Descobertas dos pequenos cientistas
Das 15h às 15h30m	Área projeto	Expressão plástica (desenho livre/ilustrações)	Jogos de mesa e plasticina/modelagem		Estimulação à leitura
Das 15h30m às 16h	Dobragens/ entrelaçados/ enfiamentos/ harmónios	Actividades nos cantinhos / jogos de tapete	Música	Jogos tradicionais	Expressão corporal
Das 16h às 16h25m	Lenga-lengas/ destrava línguas	Expressão dramática/ biblioteca	Picotagem/ contorno/ rasgagem/ recorte/ colagem	Rimas/ poesias	Reflexão semanal
Das 16h25m às 16h45m	Lanche				
Das 16h45m às 17h	Despedidas				

1.2.5. Relatos diários

Terça-feira, 12 de outubro de 2010

A educadora lecionou uma aula de iniciação à Matemática baseada na construção de figuras com o material manipulável **Dons de Fröebel**, utilizando o **3.º Dom**. Este material estruturado é composto por oito cubos de madeira, guardados dentro de uma caixa cúbica do mesmo material. Cada aluno utilizou um exemplar deste material, a partir do qual realizou diversas construções orientadas pela educadora. A docente propôs situações problemáticas de cálculo mental, tendo como base cada construção realizada pelos alunos, trabalhando a adição e a subtração. Para os alunos que não foram capazes de calcular mentalmente, houve necessidade de fazer representações concretas com o Material e através de desenhos. A educadora começou por realizar duas construções já conhecidas da turma, “cama” e “mesa e cadeiras”, e ensinou duas novas construções, “comboio” e “torres”.

O momento seguinte foi ocupado pela aula de ginástica. Este período enquadra-se dentro do domínio da expressão motora e, sob orientação da professora responsável, as crianças trabalharam, individualmente, a noção de corpo, realizando exercícios de alongamento dos membros superiores e inferiores, assim como a capacidade de seguir regras trabalhadas através de um jogo em que a professora sugere aos alunos uma determinada posição corporal e estes têm de fazer o contrário do que foi pedido pela docente.

Inferências

Os alunos reconheceram facilmente o material com o qual já tinham trabalhado, mostrando facilidade na elaboração das construções aprendidas anteriormente. As situações problemáticas, propostas pela educadora, basearam-se no cálculo concreto e abstrato. Os alunos utilizaram as suas próprias construções e as dos colegas para resolverem os desafios colocados pela docente.

Fundamentação teórica

Castro e Rodrigues (2008, p.29) afirmam que as competências de cálculo das crianças em idade pré-escolar desenvolvem-se em consonância com as suas competências de

contagem. Os primeiros cálculos realizados pelas crianças são “cálculos por contagem”, ou seja, apoiados em materiais que facilitam.

Nabais (s.d., p.3) reporta-se a uma construção da matemática realizada através de materiais concretos, equiparando-os a tijolos e materiais de construção civil. O conhecimento construído por cada criança, será cada vez mais alto, como um edifício, “até, um dia, chegar às nuvens da mais alta abstracção”.

Segundo Caldeira (2009, pp.255-256), usando o **3.º Dom de Fröebel** pretende-se que os discentes realizem construções que permitam atividades com variedade de raciocínios matemáticos. Deste modo, numa fase de aprendizagem mais desenvolvida, os alunos, que no presente trabalham unicamente no concreto, poderão realizar exercícios no abstrato, usando a oralidade ou a escrita matemática.

Sexta-feira, 15 de outubro de 2010

A educadora Fátima organizou o espaço de modo a que os alunos ficassem sentados, no chão, em roda. A aula de Matemática teve como tema “a roupa”, utilizando um material alternativo, composto por figuras em tecido, que representavam várias peças de roupa; a docente trabalhou as noções de conjuntos com associação de algarismos, pares, adição e subtração, sequências de cores e lateralidade, essencialmente a distinção entre a mão direita e a mão esquerda. Para finalizar a aula, foi executado o jogo “Quem tem?”. O objetivo deste jogo é a identificação e associação dos atributos forma/cor das figuras.

Com propósito de estimular a criatividade, o futuro gosto e o hábito pela leitura, a educadora contou a história “O Coelho Branco” através de imagens. Na história, os alunos colaboraram repetindo sucessivamente uma lengalenga.

Inferências

A educadora teve o cuidado de preparar o espaço no qual sucedeu a aula do domínio da Matemática, preocupando-se com que todos os alunos tivessem contacto visual com a educadora, com o material e com o restante grupo de alunos.

Os discentes acompanharam sem dificuldades o desenvolvimento da história “O Coelho Branco”, facto constatado quando lhes foi pedido para recontarem episódios da narrativa. As imagens apresentadas tiveram um papel crucial para a compreensão das situações que facultaram o desenrolar do conto.

Fundamentação teórica

Ferreira e Santos (1994, p.44) referem que a disposição em círculo propicia um maior contacto visual e corporal entre os alunos, resultando num maior número de interações entre si.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.37), o espaço deve estar organizado conforme os materiais disponíveis, os equipamentos e o modo como estão dispostos na sala de aula, pois estes condicionam, com relevância, o que as crianças podem fazer e aprender.

Zabalza (1998b, p.50) considera importante a existência de um espaço onde possam ser realizadas tarefas que envolvam todo o grupo.

O Ministério da Educação (2009, p.38) defende que os alunos devem conhecer e compreender a organização espacial onde se encontram, assim como devem fazer parte da estruturação do mesmo. A autonomia da criança e do grupo depende, em parte, do conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades.

Conforme o Ministério da Educação (2009, p.66) indica, o incentivo à literacia na educação pré-escolar deve ser feito no sentido de interpretação e tratamento da informação que sugere uma “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”.

Segundo Mata (2008, p.80), a história deve ser cuidadosamente escolhida, assim como a adequação do discurso às particularidades das crianças. As histórias não devem ser exploradas do mesmo modo, deve ter-se em conta que nem todas as histórias apresentam as mesmas características e interesse para as crianças.

A leitura de histórias não deve servir para cumprir uma rotina, que se revela repetitiva e pouco rica. Esta deve ser uma atividade agradável, que induza as crianças à reflexão e à

partilha, de modo a “... aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas...” (Mata, 2008, p.80).

Segunda-feira, 18 de outubro de 2010

Com o início de mais um dia escolar, os alunos foram preparados pela educadora para a visita que iriam realizar, nesse mesmo dia, à Estação dos Correios dos Olivais. Foi necessário que os alunos identificassem o símbolo que marcam os CTT - Correios de Portugal, assim como a importância que este serviço tem na sociedade.

De modo, a que os alunos reconheçam a utilidade deste serviço, os discentes prepararam desenhos que, posteriormente, foram enviados por correio para as suas próprias casas.

Após saírem do Jardim-Escola, as duas turmas do bibe encarnado dirigiram-se aos Correios para depositarem os trabalhos realizados anteriormente.

No regresso para o Jardim-Escola, sob orientação das educadoras, os alunos cantaram músicas e reconheceram os símbolos inerentes aos CTT, marcos do correio e carteiro.

Inferências

A visita de estudo foi preparada com cuidado e as educadoras enquadraram-na em diversas áreas. O tema da visita foi abordado antes e posteriormente à visita.

Fundamentação teórica

Hodson (1986), citado por Almeida (1998, p.43), defende a ideia de que a parte ativa, em vez de passiva, de qualquer estratégia de aprendizagem leva os alunos a aprender melhor com a experiência direta.

Num estudo realizado por Falk (1983), referido por Almeida (1998, p.59), ficou evidente que, de uma forma geral, as aprendizagens cognitivas em locais fora da escola são perenes, ou seja, são recordadas por um longo tempo, sendo lembradas do ponto de vista afetivo.

Segundo Brehm (1969), mencionado por Almeida (1998, p.51), a visita organizada pela escola não tem obrigatoriamente de se realizar a um local distante, pois pode realizar-se no meio envolvente da escola.

Na planificação de uma visita de estudo, a partir de Fernandes (1982), referido por Almeida (1998, p.51), o local a visitar tem de ser escolhido criteriosamente em função dos objetivos definidos.

Terça-feira, 19 de outubro de 2010

Nesta terça-feira destacou-se o uso do material **Cuisenaire** que é composto por diversas peças que se dividem em dez cores - branco, encarnado, verde-claro, cor-de-rosa, amarelo, verde-escuro, preto, castanho, azul e laranja. Cada cor representa um valor diferente. Conforme varia o valor da peça, também o seu tamanho é diferente.

Através de um jogo, a educadora apresentou uma peça aos alunos, a peça amarela. Partindo do princípio de que a peça branca deste material é a unidade de medida utilizada pelos alunos para identificarem os valores de todas as outras peças que o constituem, as crianças puderam fazer essa medição e chegar à conclusão do valor desta “nova” peça que lhes foi apresentada.

Outro método utilizado para trabalhar este material foi a realização de sequências com as peças já conhecidas dos alunos.

Inferências

Diversos são os materiais estruturados que auxiliam o professor/educador a criar nos alunos abstrações, a diversos níveis cognitivos, a partir do concreto. A educadora não se limitou a dar a resposta aos alunos; de uma forma lúdica levou à descoberta de uma peça/valor desconhecido.

Fundamentação teórica

Com o material **Cuisenaire** existe um considerável valor na educação sensorial. As peças permitem uma fácil manipulação e têm cores atrativas, deste modo estimulando a criatividade e a experimentação (Caldeira, 2009, p.126).

Caldeira (2009, p.126) cita Alsina (2004), que se refere a este material como sendo apropriado para a aquisição progressiva das competências numéricas.

O “exercício” da matemática deve ser real, ou seja, experimentado por cada aluno, através das experiências pessoais repetidas e variadas, assim construindo o “edifício matemático” recorrendo aos materiais para a sua construção (Nabais, s.d., p. 6).

Dienes (s.d), citado por Nabais (s.d., p.9), refere que “os alunos aprendem as matemáticas muito mais facilmente construindo os conceitos a partir da sua própria experiência real que por meio de manipulações simbólicas”.

De facto, Nabais (s.d, p.4) refere que a abstração não faz parte das bases de um processo de desenvolvimento. As consequências da abstração refletem-se, posteriormente, na memorização da fórmula e da regra, aplicando-as mecanicamente “a ver se dá certo”. Segundo o autor, quanto maior for a experiência da criança, mais rica e segura será a sua abstração.

Também o Ministério da Educação (2009, p.73) afirma a importância das construções das noções matemáticas fundamentando-se na vivência espacial e temporal, tendo como base as atividades espontâneas e lúdicas da criança.

Sexta-feira, 22 de outubro de 2010

O tempo reservado para o domínio da linguagem oral ocorreu na biblioteca da escola. A educadora leu um livro intitulado “A floresta d’água”, tendo a atenção de exibir as ilustrações do livro, para que os alunos acompanhassem todas as fases da história que estava a ser contada.

No domínio da Matemática foram trabalhadas as formas geométricas, a teoria de conjuntos e as sequências de cores; estes itens foram concretizados com o material manipulável **Blocos Lógicos**. Os **Blocos Lógicos** são constituídos, por caixa, por quarenta e oito peças, divididas por quatro formas, três cores, dois tamanhos e duas espessuras.

Os sentidos foram estimulados nos alunos através de um jogo que consistia em usar o sentido do tacto para a identificação de diversas e diferentes texturas.

Inferências

O Jardim-Escola João de Deus dos Olivais é constituído por diversos espaços que permitem aos docentes lecionar aulas diferentes, conforme os espaços e as necessidades requeridas por professores e alunos. Um dos espaços à disposição dos docentes e discentes é a biblioteca escolar.

Através do material **Blocos lógicos**, os alunos classificam as diferentes peças quanto aos seus atributos. O Material proporciona uma aprendizagem lúdica, visando desenvolver a construção lógica.

Fundamentação teórica

Segundo Post e Hohmann (2003, p.280) o tempo de grupo não precisa de decorrer unicamente num local. O educador, ao escolher o espaço, deve ter em atenção os materiais necessários e a natureza da atividade.

Na organização do espaço deve ter-se em conta quatro aspetos: os elementos condicionantes, o papel do professor, os modelos de organização do espaço e os critérios de organização (Zabalza, 1998b, p.241).

Moreira e Oliveira (2003, p.68) aludem ao paralelismo entre classificar e consolidar a sistematização do igual e do diferente. É a partir dos atributos de determinados objetos que a criança começa a formar conjuntos que obedecem a uma propriedade.

Canals (1992), referido por Pastells (2004, p.11), engloba no raciocínio lógico-matemático as capacidades de identificar, relacionar e operar, desta forma fornecendo as bases necessárias para se poder alcançar os conhecimentos matemáticos.

Bastos e Keller (2000), mencionados por Caldeira (2009), referem que a lógica “trata das formas do pensamento, da linguagem descritiva do pensamento, das leis da argumentação e do raciocínio correcto, dos métodos e dos princípios que regem o pensamento”.

Caldeira (2009, p.364) indica que as crianças, ao lidarem com critérios e atributos, estão a construir relações lógicas. “As noções de critério envolvem a coordenação de relações lógicas entre atributos, na medida em que estas podem ser combinadas”.

Segunda-feira, 25 de outubro de 2010

A cada aluno estagiário é permitido, como momento de avaliação, lecionar duas manhãs programadas da autoria do próprio. Nestes momentos devem ter-se em atenção as áreas curriculares anteriormente referidas, incidindo no domínio da Linguagem, no domínio da Matemática e na área do Conhecimento do Mundo.

Neste dia, a manhã foi programada por mim tendo como tema comum a todas as áreas “A Visão”.

Iniciei a manhã com uma revisão sobre o sentido da visão. Concretizei todas as informações expositivas com imagens, experiências que apelavam ao sentido que estava a ser trabalhado e jogos a partir de ilusões de ótica.

No recreio foi cumprido um jogo com o objetivo de associar cores a objetos.

Uma história serviu de mote para a realização de diversas situações problemáticas. Para esta área foram utilizados materiais não estruturados, que permitiram aos alunos representar conjuntos e efetuar cálculos, tendo o material a função de permitir a visualização das quantidades pedidas.

A manhã foi concluída com a construção e o conto de duas histórias, a partir de imagens que os alunos escolheram aleatoriamente.

Inferências

Nesta aula foram vários os momentos em que optei por desenvolver o trabalho em grupo. Na área do Conhecimento do Mundo e no domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita a turma esteve toda reunida. No domínio da Matemática decidi formar pequenos grupos de trabalho.

Fundamentação teórica

Segundo Ferreira e Santos (1994, p.78), o trabalho em grupo deve ser potenciado entre as crianças com dificuldades de aprendizagem, pois esta metodologia pode criar um ambiente “... menos ansiógeno, mais descontraído, tornando-se mais fácil suportar em conjunto, do que individualmente, as exigências escolares”. No trabalho em grupo, a responsabilidade pelos resultados das tarefas é repartido, o que diminui o medo de falhar.

Salgado (s/d.), citado por Ferreira e Santos (1994, p.79), considera:

“... o trabalho de grupo é não só um método de ensino eficaz como, em certa medida, um processo terapêutico, um instrumento de integração do aluno na vida escolar, um autêntico processo de democratização, e ainda, um factor de adaptação da escola à personalidade e situação dos alunos.”

Terça-feira, 26 de outubro de 2010

O dia iniciou-se no domínio da Matemática. A educadora explorou, com o material **Blocos Lógicos**, as formas e o tipo de material utilizado na construção da caixa que alberga as peças que constituem o material. No chão e no centro do círculo formado pelas crianças, a docente representou, recorrendo a exercícios, conjuntos distintos em que os alunos reconheceram quantidades e noções como: conjunto vazio, conjunto singular e conjunto universal. Todos os conjuntos foram formados por figuras geométricas e por arcos, que delimitaram os conjuntos, assumindo a função de linha fronteira. Com o material referido anteriormente, ainda foi possível representar três tipos de sequências: sequências de cores, sequências de espessuras e sequências de formas.

Uma estratégia utilizada pela educadora, em diversos momentos, é a utilização de fantoches para que os alunos foquem a sua atenção e concentração neste elemento, neste caso utilizado para contar o conto tradicional “Os Três Porquinhos”. Os alunos colaboraram ativamente na elaboração do conto.

Inferências

Um material manipulável deve estar ao alcance de todos os alunos, permitindo a cada criança a sua exploração e manipulação. A escolha da educadora, ao usar uma caixa para trabalhar com vinte e nove crianças, não proporcionou a oportunidade a todos os alunos de estarem em contacto com o Material ao mesmo tempo.

O fantoche é um instrumento que a educadora usa regularmente para contar histórias; as crianças demonstram grande interesse pelas personagens/fantoches que lhes são apresentados.

Fundamentação teórica

Post e Hohmann (2003, p.280) afirmam:

“ para os educadores, o tempo de grupo serve como uma oportunidade única para oferecer às crianças materiais e desafios que reflectem as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam.”

Prado (1998), citado por Caldeira (2009, p.17), refere: “o adulto serve-se dos materiais, como instrumentos, para motivar as actividades que se pretendem ricas e estimulantes, num processo de manipulação-acção e posteriormente de representação – conceptualização”.

A mesma autora defende que os materiais didáticos são instrumentos para a aprendizagem, é através deles que a criança interage com o mundo exterior, com os adultos e com os pares.

O Ministério da Educação (2009, p.75), defende a utilização de materiais manipulativos, que criem oportunidades de resolução de problemas lógicos, quantitativos e espaciais.

Pereiras e Lopes (2007, p.44) afirmam que o docente deve utilizar os fantoches como material pedagógico e interdisciplinar ao serviço das diferentes áreas do saber. Os fantoches utilizados na sala de aula permitem a envolvimento dos alunos em diversas aprendizagens, permitindo à criança uma melhor e eficaz compreensão, através de um método activo e lúdico.

Segundo Costa e Baganha (1989, p.71) o aparecimento do fantoche no Jardim de Infância deve acontecer quando fizer sentido. Essa decisão cabe inteiramente ao educador, sendo que este deve sentir-se seguro da sua técnica de “bem manipular” e quando revelar vontade nesse encontro. O fantoche deve surgir como um amigo ou um conhecido. Quando se cria expectativa, o interesse para conhecer esta personagem aparece (p.75).

Sexta-feira, 29 de outubro de 2010

A colega de estágio Filipa deu aula durante o decorrer da manhã.

Na área de Conhecimento do Mundo foi pedido que os alunos tapassem os olhos, de modo a perceberem vários sons e concluir que, para ouvir, necessitam do sentido da audição. Usando a audição, as crianças nomearam diversos sons que iam ouvindo e posteriormente reproduziram alguns dos sons com instrumentos musicais.

Com os alunos sentados nos seus respetivos lugares, em mesas octogonais, foi-lhes proporcionada a oportunidade de trabalharem com material não estruturado, que permitiu a realização de situações problemáticas não rotineiras, a construção de sequências e contagem.

No domínio da Linguagem oral, aprenderam e reproduziram uma lengalenga, envolveram-se na dinâmica de grupo, participando ativamente no que era solicitado.

Inferências

Na contagem da história, as crianças demonstraram muito interesse e atenção, devido à colega ter pedido colaboração, com a repetição de uma lengalenga.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, p.67) sustenta a ideia da exploração lúdica da linguagem, trabalhar o sentido das palavras, os sons, e descobrir relações. Neste sentido, deve-se dar uso a determinados aspectos da tradição cultural portuguesa, como as rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas, na educação pré-escolar.

Segundo Leal (1999, p.52), o facto de se acompanhar uma história contribui para o desenvolvimento do modo narrativo da mente, assim como as capacidades em descodificar sentidos e significados na vida. As histórias permitem às crianças desenvolver a capacidade de compreensão e o seu sentido metafórico. As narrativas estabelecem uma relação entre componentes lógicas e emocionais, devido às sequências de acontecimentos. Nas histórias contadas às crianças são estimuladas competências permitindo ao indivíduo aprender a lidar com acontecimentos e emoções.

Terça-feira, 2 de novembro de 2010

Foi apresentado às crianças o livro “A Rita e o Gil”, uma história que foi contada com o auxílio de um fantoche. Após a leitura do livro, a educadora procedeu à formulação de questões sobre a história sendo que os alunos responderam às diversas questões.

Após a aula de ginástica, os alunos conversaram com a educadora sobre o que tinham feito no fim de semana anterior. A docente auxiliou-os na localização temporal, de forma a ajudar os alunos a situar as suas atividades de fim de semana no tempo.

Inferências

O livro deve ser um material diário na sala de aula. É importante que as crianças, desde cedo, reconheçam este objeto e demonstrem interesse em explorá-lo, quanto ao material e quanto ao seu conteúdo.

No momento reservado à reflexão sobre atividades realizadas durante o fim de semana, a educadora geriu de igual forma o tempo destinado a cada aluno, e fez respeitar as regras de convivência entre as crianças.

Fundamentação teórica

Mata (2008, p.80) salienta a importância de ler histórias de um modo regular, agradável e como um meio para a partilha de ideias, concepções e vivências. De um modo sucinto, este tipo de atividade permite ao aluno ouvir leitura fluente, fornecer modelos de leitores envolvidos, alargar experiências, como ponto de partida para explorações e pesquisas, desenvolver a curiosidade pelos livros, aprender comportamentos de “leitor” e, por último, apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita.

Viana (2001, p.29) refere que as atividades realizadas com crianças assumem um papel relevante na consciencialização acerca do “material impresso”. Estas atividades são despontadas por situações em que se fala sobre textos impressos – um comentário sobre uma

notícia, a consulta de uma revista, a leitura de uma receita de culinária, e a leitura de histórias por parte dos adultos.

O Ministério da Educação (2009, p.40) sustenta que as referências temporais fornecem segurança para a criança e servem como alicerce para a compreensão do tempo: “... passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual”.

É necessário criar um ambiente no qual se destaque a linguagem: fazer com que as crianças falem; criar um discurso cada vez mais rico através de uma interação educador-criança que a faça questionar todo o seu repertório e vencer constantemente as estruturas prévias (Zabalza, 1998b, p.51).

Sexta-feira, 5 de novembro de 2010

Uma das temáticas desenvolvidas nas turmas dos cinco anos é o conceito de “profissão”, assim como o exemplo e funções de algumas profissões. Este foi o tema que escolhi para lecionar a segunda aula nesta turma.

Iniciei a aula com Conhecimento do Mundo, falando sobre a importância de se ter uma profissão e também a relevância de diversas profissões com as quais os alunos, em meio escolar ou familiar, contactam. Foi de extrema importância relacionar as profissões a objetos que estas usam diariamente, assim como tirar partido do conhecimento que as crianças já tinham adquirido anteriormente.

Em Matemática foram tratadas as sequências a partir de cores e de números, sendo estes conceitos trabalhados com material manipulável não estruturado.

No início do recreio da manhã, os alunos realizaram um jogo de mímica, tendo como tema as profissões.

Para finalizar a manhã, li para os alunos o conto tradicional “O Macaco de Rabo Cortado”. Este conto teve a sua relevância na aula, pois são nomeadas diversas profissões no decorrer da história, a qual foi ilustrada com fantoches baseados nas imagens do livro da autoria de António Torrado.

Inferências

A turma evidenciou ter bastantes conhecimentos sobre as profissões que foram apresentadas. O conhecimento das crianças que advém de situações anteriores deve ser sempre o ponto de partida para novas aprendizagens.

Os fantoches utilizados para contar a história tiveram um papel fundamental na concentração da atenção dos alunos, de modo a permitirem o reconhecimento visual das personagens que constituem o conto.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, p.19) frisa que a educação pré-escolar deve considerar e partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios. A criança exerce um papel ativo na construção do seu próprio saber, sendo que ela deve ser vista como sujeito e não como objeto do processo educativo.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.80), “tomar como ponto de partida o que as crianças sabem, pressupõe que também esses saberes deverão ser tidos em conta e que a educação pré-escolar, bem como outros níveis de ensino, não os poderão ignorar”.

Pereira e Lopes (2007, p.45) referem que os fantoches ajudam no desenvolvimento da fantasia, da imaginação e da liberdade de expressão. Os fantoches são um importante método que promove o encontro, a autonomia e, simultaneamente, a interacção. O fantoche pode ser visto como um meio de auxílio à aprendizagem de várias áreas do saber, recorrendo a uma metodologia lúdica (p.53).

Segunda-feira, 8 de novembro de 2010

O primeiro momento do dia foi dedicado aos relatos dos alunos sobre as atividades e brincadeiras ocorridas durante o fim de semana.

O material **Cuisenaire** foi utilizado pela educadora e pelos alunos, começando com a construção de uma escada de cores e valores. Ainda com o Material foi realizado o “Jogo dos

Comboios”. Nesta atividade pede-se à criança para colocar à sua frente uma determinada peça, na horizontal, depois, o aluno deve procurar as diferentes possibilidades de formar comprimentos iguais ao da primeira peça, com as restantes peças unidas pelas extremidades. Após a realização dos exercícios pedidos pela educadora, os alunos exploraram livremente o material.

Posteriormente ao intervalo da manhã, os discentes completaram fichas de trabalho, correspondentes aos sentidos e higiene pessoal. Na primeira proposta de trabalho, os alunos tinham a tarefa de fazer correspondências entre partes do corpo e os sentidos que a estes estão relacionados. Na segunda ficha, também de correspondência, deviam ser associados objetos a atividades diárias de higiene pessoal.

Inferências

O exercício “Jogo dos Comboios” revelou-se eficaz no desenvolvimento lógico-matemático. No início, os discentes revelaram alguma estranheza, mas gradualmente foram compreendendo o seu mecanismo, concretizando com correção o que lhes foi pedido. Esta atividade tem a sua importância na concretização e abstração cognitiva, pois os alunos devem completar o tamanho de uma peça com outras que juntas preencham todo o comprimento da primeira.

As fichas de trabalho realizadas pelas crianças serviram como registo escrito das aprendizagens que os alunos efetuaram sobre o tema “sentidos” e “higiene pessoal”. A analogia entre símbolos permitiu aos alunos relacionarem os saberes adquiridos anteriormente, assim como hábitos diários praticados pelos discentes.

Fundamentação teórica

Palhares, Gomes e Mamede (2002), citados por Serrazina (2002, p.25), consideram o jogo como um instrumento importante para as aprendizagens em Matemática, contudo alertam para o cuidado a ter na escolha dos jogos de modo a constituírem uma actividade matematicamente rica.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p.23), o conhecimento matemático deve partir de uma exploração orientada que visa os interesses e as curiosidades das crianças.

Castro e Rodrigues (2008, pp.11-12) afirmam que é através da experimentação e da comunicação, que as crianças ganham prática na construção de correspondências entre números e igualmente as crianças vão desenvolvendo o sentido de número. O sentido de número, no pré-escolar, pode ser entendido como o processo em que as crianças vão compreendendo "...os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estão interligados". Este conhecimento, que está relacionado com o ambiente em que se inclui, ocorre quanto os diversos significados começam a relacionar-se e a fazer sentido.

O Ministério da Educação (2009, p.49) menciona que a área do Conhecimento do Mundo necessita de formas de expressão e comunicação que recorrem a diferentes sistemas de representação simbólica que fazem parte da área de Expressão e Comunicação.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.49):

"A Formação Pessoal e Social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si".

Terça-feira, 9 de novembro de 2010

A educadora do bibe encarnado B desenvolveu atividades com material não estruturado, na área da Matemática, em que foi dada atenção ao desenvolvimento da orientação espacial assim como a associação objetos/cores. Após os alunos associarem as cores dos pratos às cores dos copos, passou-se à associação de quantidades a algarismos representantes dessas quantidades. Para finalizar a aula, procedeu-se a um momento lúdico em que os alunos deviam usar a memória visual para identificar os objetos em falta que eram retirados pela docente.

Inferências

Os materiais lúdico-manipulativos utilizados pela educadora foram de fácil reconhecimento por cada aluno, por se tratarem de objetos ligados ao seu quotidiano.

O jogo utilizado, para finalizar a aula do domínio da Matemática, foi significativo, pois a educadora adequou a estratégia aos conteúdos que pretendeu trabalhar.

Fundamentação teórica

Bezerra (1962), citado por Caldeira (2009, pp.15-16), denota que qualquer “acessório” pode ser visto como material, pelo docente. A autora anterior faz referência a Reys (1996) que vê o material manipulável num sentido semelhante, ou seja, tudo aquilo que o aluno pode manipular fisicamente, partindo de objetos usados diariamente ou materiais preparados exclusivamente para representar uma ideia.

Sá (1997, p.3) refere que o jogo e a brincadeira estão presentes na sociedade e são vistos como algo simples. Contudo, verifica-se que o ludismo de uma atividade está no centro de muitas concepções sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano.

O papel do jogo está inerente a um processo interno do ser humano mais do que uma simples atividade. De facto, o jogo também deve ser considerado um meio, pois a criança, através dele, está a construir o seu próprio conhecimento (Sá, 1997, p.4).

Moreira e Oliveira (2004, p.65) reportam-se ao paralelismo entre o jogo e a matemática, pois existe um conjunto de características comuns, que conduzem a semelhanças na postura existente tanto no ato de jogar como no de fazer matemática. Em ambos existe uma experimentação de um conjunto de sentimentos pacíficos, que não deixam de proporcionar momentos de tensão, necessários para ultrapassar e atingir novas etapas de desenvolvimento e gosto pela atividade.

Sexta-feira, 12 de novembro de 2010

A Fundação Calouste Gulbenkian promoveu a Exposição “Professores” e o Jardim-Escola João de Deus dos Olivais teve a oportunidade de a visitar. No Museu, a turma foi dividida em dois grupos que simultaneamente foram acompanhados por duas guias residentes da Fundação.

Através de uma história, os alunos foram levados a observar e a refletir sobre diversas obras de arte expostas enquanto a guia conduzia a história.

Inferências

A visita de estudo realizada à Exposição “Professores” foi interessante do ponto de vista de que sendo uma exposição que, à partida, não apresenta um carácter infantil, esta tornou-se adequada à faixa etária da turma através da integração de uma história. Durante a visita de estudo notou-se uma planificação rigorosa e uma linguagem adequada às crianças de quatro anos.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, pp.79-80) refere que a educação pré-escolar tem como princípio a aquisição de conhecimentos/aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo. Para tal é necessário que se faça referência ao que se passa dentro e fora do jardim de infância. Por vezes, é necessário levar os alunos a espaços exteriores ao ambiente escolar para a aquisição de tais conhecimentos.

Para Fernandes (1982), referido por Almeida (1998, p.51), na planificação de uma visita de estudo, o local a visitar tem de ser escolhido criteriosamente em função dos objetivos definidos.

Segunda-feira, 15 de novembro de 2010

A colega de estágio lecionou uma aula que teve como tema geral “A Família”. Através de uma história, os alunos construíram, em turma, uma árvore genealógica de uma família apresentada pela estagiária. Foi atribuído a cada membro da família uma peça de roupa

característica, que alguns alunos vestiram e logo dramatizaram as suas funções dentro da “Família Soares”.

Com os alunos sentados em semi-círculo, a colega realizou exercícios de lateralização e cálculo, num quadro dividido em quatro áreas distintas; os alunos colocaram imagens representando quantidades, relativamente ao número que, aleatoriamente, saía a partir do lançamento de um dado.

A manhã foi concluída com a projeção de uma história.

Inferências

A dramatização utilizada para representar os diferentes elementos da família “Soares”, conferiu à aula um carácter lúdico em que as crianças participaram ativamente.

A visualização de quantidades, no dado e nas imagens, ajudaram as crianças a averiguar diferentes formas da representação de um mesmo número.

Fundamentação teórica

O Ministério das Educação (2009, p.60) contempla o uso do próprio corpo para a criança se expressar e comunicar, designando este acto de jogo simbólico. Neste tipo de atividade as crianças interagem umas com as outras e recorrem a materiais/objetos existentes que possibilitem “fazer de conta”, permitindo à criança simular aspetos da vida quotidiana ou situações imaginárias.

Segundo Castro e Rodrigues (2008, p.13), desde cedo, as crianças protagonizam experiências relacionadas com a representação concreta do número, através da contagem de objetos ou da identificação de algarismos. Assim que o sentido de número vai sendo desenvolvido, as crianças vão sendo capazes de pensar nas quantidades sem contar com os objetos.

1.3. 2.ª Secção

Turma: Bibe azul B

Faixa etária: 5 anos

Educadora: Manuela Cardadeiro

Período de estágio: 16 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011

1.3.1. Caracterização da turma

A turma dos cinco anos (bibe azul B) é constituída por vinte e nove crianças, sendo que doze são do sexo masculino e dezassete do sexo feminino.

A maior parte das crianças tem 5 anos, sendo que algumas já completaram os 6.

Existem alguns elementos que necessitam de mais atenção, dois porque são novos na escola e só começaram a aprender com o Método João de Deus este ano letivo, os outros porque, por alguma razão desconhecida, não conseguem acompanhar o andamento da turma. Contudo, é um grupo que está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola João de Deus, demonstrando motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

Estas crianças pertencem ao nível económico médio/médio alto e os seus pais têm na sua maioria formação superior.

1.3.2. Caracterização da faixa etária (5 anos)

Aos cinco anos, a criança dá especial importância à segurança proporcionada pelo lar, principalmente à companhia da mãe. Segundo Moreira (1999, p.274), a criança de cinco anos tem como centro a mãe.

Procura fazer o que está certo e, por isso, adora pedir licença (Gesell, 2000, p. 209).

Segundo Gesell (2000, p.211), a criança de cinco anos "... só tenta fazer aquilo de que é capaz, é capaz de fazer aquilo que tenta. Isso leva-a ao êxito e a uma maior presunção e confiança em si mesma". De facto, Moreira (1999, p.274) refere que a criança é geralmente bem sucedida nas ações que realiza, pois sabe quais são os seus limites.

Gesell (2000, p.211) refere que “os diálogos das suas brincadeiras teatrais são cheios de naturalidade”.

Emocionalmente, a criança de cinco anos revela adequação à sua própria pessoa e confiança nos outros. Nesta idade a criança pode demonstrar crises de medo quanto ao desaparecimento/abandono da mãe (Gesell, 2000, p.211).

Nesta altura da vida de uma criança, se existir um amigo imaginário, este torna-se um assunto pessoal que não é exposto em público (Gesell, 2000, p.212).

Segundo Gesell (2000, p.212), a criança de cinco anos costuma ser saudável e, do ponto de vista emocional, é bem disposta. Moreira (1999, p.274) acrescenta que a criança é simpática, porque tem confiança em si própria.

Moreira (1999, p.274) menciona que o desenho é a atividade de preferência dos cinco anos, sendo esta “o seu confidente”, e onde se espelham as suas emoções. Nesta atividade, a criança não recorre a estereótipos, desenhando expressivamente.

1.3.3. Caracterização do espaço

A sala dispõe de duas entradas/saídas, uma para o salão e outra para o espaço exterior.

Na sala de aula existem dois quadros para escrever com giz.

Nas paredes existem vários espaços/quadros para a exposição de trabalhos.

Cada aluno ocupa uma mesa individual, direcionados para os quadros. A disposição das mesas e das cadeiras forma quatro filas.

Segundo Whelldall e Glyn (1989), mencionados por Ferreira e Santos (1994, p.44), a disposição espacial dos alunos exerce influência sobre o comportamento dos mesmos e do professor. Se os alunos estiverem dispostos em filas denota-se que estão concentrados durante um maior período de tempo na tarefa que estão a realizar; este facto deve-se a uma menor distrabilidade que esta situação implica. A estruturação das carteiras em filas proporciona um menor número de interações entre os estudantes e um maior controlo da atenção por parte do professor.

Ferreira e Santos (1994, p.44) não dissociam a posição espacial ocupada pelos alunos, neste caso por filas, do seu comportamento de atenção na sala ou ao comportamento do

professor. Segundo Stires (1980), referido por Ferreira e Santos (1994, p.44), apesar de se conseguir prestar atenção em qualquer lugar da sala, existem localizações que facilitam esse ato, enquanto outras dificultam.



Figura 2 - Sala de aula do bibe azul B

1.3.4. Rotina diária

As rotinas diárias da turma dos cinco anos (bibe azul B) são semelhantes às rotinas da turma dos quatro anos, descritas anteriormente.

- Acolhimento:

A turma dos cinco anos (bibe azul B) às 9h vai para a sala de aula; até às 9h 30m os alunos terminam trabalhos ou lêem lições referentes à *Cartilha Maternal João de Deus*, que levaram para casa no dia anterior para ler.

- Horário e áreas de conteúdos

No horário desta turma, o tempo matinal está compreendido entre as 9 e as 12 horas, sendo este dedicado aos domínios de Expressão oral e abordagem à escrita e da Matemática.

Os temas abordados em cada área curricular, no pré-escolar, devem obedecer às orientações estipuladas para os diferentes domínios.

Segundo Vasconcelos (1997, p.13), as Orientações Curriculares devem ser um apoio para a prática pedagógica do educador, visando conduzir o processo educativo a desenvolver nas crianças.

As rotinas da turma do bibe azul B estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 2 – Horário do bibe azul B

Horas \ Dias	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h15m	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita Ed. Movimento (10h às 10h30m)	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita
Das 10h15m às 10h45m	Recreio + W.C.				
Das 10h45m às 11h50m	Iniciação à Matemática Material Escrita	Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita	Música (10h20m às 11h15m) Iniciação à Leitura e Escrita	Iniciação à Matemática Material Escrita
Das 12h às 13h	Almoço				
Das 13h às 14h	Recreio orientado e livre				
Das 14h às 15h	Computadores (14h30m às 15h20m)	Escrita e letras	Jogos de Matemática	Escrita e letras	Experiências Histórias - jogos
Das 15h às 15h30m	Ditados gráficos Desenho livre Dobragens Entrelaçamentos Inglês (15h30m às 16h30m)	Conhecimento do Mundo Dinamização do tema	Cidadania Área Projeto	Conhecimento do Mundo Dinamização do tema	Ed. Movimento (15h às 15h30m)
Das 16h30m	Lanche e saída				

1.3.5. Relatos diários

Terça-feira, 16 de novembro de 2010

Geralmente, todas as manhãs começam com as aulas de *Cartilha Maternal João de Deus*. Em grupos de duas a quatro crianças, a educadora leciona a aula de *Cartilha*, sendo esta diferente para cada grupo, conforme os ritmos de aprendizagem de cada criança. A docente regista a lição que cada aluno aprende num “gráfico de leitura”, os discentes só avançam para as lições seguintes quando adquirirem os conhecimentos das lições anteriores.

Simultaneamente, os alunos, que não estão a ser acompanhados pela educadora na *Cartilha*, realizam propostas de trabalho relacionadas com a grafia e identificação de letras que já conhecem.

Após o intervalo, os alunos foram agrupados em cinco grupos de seis elementos cada, para trabalharem com o material **Cuisenaire**. Um dos alunos fica com a responsabilidade de abrir a caixa que contém as peças e de as despejar “em monte” no centro da mesa.

Os alunos são questionados sobre as cores e os respectivos valores de cada peça que constitui este material.

À semelhança do que já foi relatado sobre este material no bibe encarnado, também nesta turma a educadora opta por realizar o “Jogo dos Comboios”; contudo estes alunos já conhecem a totalidade das peças por cores e valores. A educadora pede alguns exercícios em que explicita o número de carruagens que cada comboio deve ter, de modo a que este não seja maior nem menor do que a estação. Outro tipo de exercício, pedido pela educadora relativamente a este jogo, é a representação de quantidades com um determinado número de peças relacionado com uma só cor ou cores diferentes.

Ainda com o **Cuisenaire**, as crianças realizaram exercícios de leitura de números, ligando as peças pelas extremidades, representando assim a soma dos valores de cada peça. Nesta última tarefa, que necessita alguma abstração por parte das crianças, houve necessidade de representar numericamente os números, de modo a poderem ser identificadas as ordens das dezenas e das unidades.

Inferências

A *Cartilha Maternal João de Deus* é um método interativo, que permite aos alunos aprenderem a ler através de um grau de dificuldade crescente, constituído por vinte e cinco lições, reforçado por linhas de força, criadas pelo poeta e pedagogo João de Deus.

Fundamentação teórica

Segundo Lopes *et al.* (2006, p.11), aprender a ler e consecutivamente desenvolver a linguagem é um processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, das relações humanas e do bem-estar físico e mental não exclusivamente do indivíduo mas também da comunidade em que está inserido.

A *Cartilha Maternal João de Deus*, segundo Mira (1995, p.11), reflete uma correta aprendizagem da língua, falada e escrita. Na atualidade, como no tempo em que foi

publicada (1876), a *Cartilha* apresenta uma metodologia que não significa um ato mecânico, mas um modo de aprender a raciocinar.

Mira (1995, p.17) refere que João de Deus procede, então, a uma classificação dos sons que possuem as características fundamentais dos fonemas, a que o poeta chama de valores, e representa-os por símbolos. Sugere-se que as palavras das lições façam sentir às crianças o funcionamento dos seus órgãos fonadores, contribuindo para um entendimento da imagem sonora.

Desta forma, Mira (1995, p.17) recorda a forma impulsionadora que João de Deus investe à linguagem e a sua importância, “não só de comunicação e de conhecimento, mas também do próprio desenvolvimento cognitivo humano”.

Ruivo (2009, p.131) menciona que através do método de leitura de João de Deus, a criança é conduzida por um jogo, do qual vai aprendendo as regras e vai evoluindo de uma forma construtivista. No diálogo com a professora, a criança contribui com conhecimentos seus na aprendizagem, desenvolvendo o vocabulário e a construção frásica de um modo lúdico.

Segundo Deus (1997, p.7), ler requer a interpretação das mensagens que são enviadas pelas diversas formas de expressão.

Para Ruivo (2009, p.137) a leitura não significa só descodificar, mas também que enriqueça o campo lexical da criança através do diálogo incentivado pela educadora a partir da palavra lida e desta forma a criança amplia a sua competência da oralidade, da construção de frases, do enriquecimento vocabular, etc.

Sexta-feira, 19 de novembro de 2010

A estagiária Susana do 4º ano, do curso de Licenciatura em Educação de Infância, preparou aula para este dia, começando a sua aula distribuindo propostas de atividades pelos alunos, sendo esta igual para todas as crianças.

Enquanto os alunos completavam o que lhes era pedido nas fichas de trabalho, a estagiária procedeu à revisão da décima sexta lição, /g/, da *Cartilha Maternal João de Deus*.

No tempo dedicado à Matemática, os alunos tiveram de completar um percurso, com o material **Cuisenaire**, a partir de direções dadas pela estagiária. Consoante os alunos

executavam a tarefa, a estagiária, para efeitos de correção do exercício, colocava no quadro as peças indicadas para formar o percurso. Os alunos posicionaram as peças de papel na folha quadriculada e, posteriormente, procederam à colagem das mesmas.

Inferências

As propostas de trabalho distribuídas pelos alunos não obedeceram à diferenciação entre os ritmos de aprendizagem de cada aluno, ou seja, verificou-se que alguns alunos não estavam preparados para realizar as atividades propostas em suporte escrito.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, p.87) refere:

“a progressão e diferenciação das situações de aprendizagem supõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar actividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência”.

De acordo com o Ministério da Educação (2009, p.90), a diferenciação pedagógica admite que, na educação pré-escolar, sejam proporcionadas experiências gradualmente mais desafiantes e estimulantes para os alunos, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Segunda-feira, 22 de novembro de 2010

A manhã do bibe azul B, ao contrário do habitual, foi dedicada por inteiro à Matemática.

Os alunos começaram por realizar a construção “móbil da sala” com os materiais **3º** e **4º Dons de Fröebel**. Este último é constituído por uma caixa de madeira que contém oito paralelepípedos de madeira. A partir da construção foram propostas situações problemáticas pela educadora.

O tempo restante foi dedicado à conclusão de propostas de trabalho já começadas anteriormente.

Duas a duas, as crianças efetuaram exercícios de sequências numéricas, por ordem crescente e decrescente, no quadro. A pedido da educadora, coube-me a tarefa de registar o nome dos alunos que foram capazes de cumprir o que foi pedido, para efeitos de avaliação.

Inferências

Devido à abstração requerida para as respostas às situações problemáticas colocadas oralmente pela educadora, alguns alunos tiveram de concretizar o que era pedido, no quadro, para que todos visualizassem o resultado pretendido.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p.260) menciona que “as situações que desenvolvem o raciocínio-matemático são exploradas a partir de construções que terão a sequência que quisermos”. Essas construções são o mote para levar a criança a executar mentalmente situações problemáticas.

Moreira e Oliveira (2003, p.21), citam Wood, Merkel e Uerkwitz (1996), que argumentam sobre o processo como as crianças constroem os seus próprios significados, a partir de momentos de partilha com os pares e da comunicação das suas ideias sobre a matemática. Para que ocorra este processo é necessário criar momentos de interação e de partilha enquanto as crianças estão em contacto com materiais e a tentar resolver problemas.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p.57), existem quatro vertentes essenciais que devem ser desenvolvidas no jardim de infância, visando formar sujeitos matematicamente competentes: utilizar a matemática para comunicar; resolver problemas, auxiliar-se da matemática para superar desafios do quotidiano; “utilizar a matemática no questionamento, reflexão, representação e relação de factos e ideias para compreender o mundo físico e social”. O uso das quatro vertentes anteriormente mencionadas, no contexto da educação pré-escolar, “... significa desenvolver o sentido de número e das operações, dar atenção aos padrões, símbolos e modelos, considerar a geometria e o sentido espacial bem como a organização de dados”.

Terça-feira, 23 de novembro de 2010

Com o material **Calculadores Multibásicos**, individualmente os alunos concretizaram o “Jogo das torres” e o “Jogo das bases”. Os **Calculadores** são constituídos por três placas de plásticos, duas da mesma cor e uma diferente, cada placa tem cinco furos onde encaixam as peças de diferentes cores. A cada cor corresponde uma ordem. No primeiro “jogo” as crianças não podem ter na base um número igual ou superior ao número de peças da torre mais alta, substituindo esse número de peças por uma da cor seguinte no furo da base correspondente à ordem seguinte. No segundo “jogo”, à torre mais alta, os alunos somam mais um e essa é a “base” em que vão jogar, ou seja, se a torre mais alta que os alunos têm é constituída por três peças, logo, vão jogar na base quatro, sendo que não podem ter um número de peças igual ou superior a quatro. Quando a torre é igual ou superior a quatro, os alunos retiram quatro peças da torre e substituem por uma peça da cor seguinte referente à ordem seguinte.

Inferências

Os **Calculadores Multibásicos** são apresentados aos alunos aos cinco anos, sendo que, após uma experimentação livre do material, são associadas a cada furo das placas uma cor de peças, correspondendo a uma ordem numérica.

Fundamentação teórica

Quanto ao “jogo das torres”, Caldeira (2009, p.190) afirma que este pode ser introduzido durante o tempo que a professora achar pertinente ou considere necessário. O principal objetivo deste jogo é a aquisição de determinadas noções, especificamente a correspondência entre os furos e as cores e a quantidade de elementos de cada torre.

Castro e Rodrigues (2008, p.12) referem que um dos papéis do jardim de infância é conceber ambientes que proporcionem às crianças aprendizagens significativas e bases consistentes para novas aprendizagens. Os números, devem ser uma componente desafiante e significativa, sendo a criança incentivada a assimilar “... os aspectos numéricos do mundo em que vive e a discuti-los com os outros”.

No “jogo das bases” é importante começar com quantidades baixas e ir aumentando, isto porque este processo tem como objetivo preparar os alunos para a base do sistema de numeração usado nas operações, a base dez.

Segundo Palhares *et al.* (2004), citado por Caldeira (2009, p.201): “base dum sistema de numeração é o número de unidades de uma certa ordem, com as quais se forma uma unidade de ordem imediatamente superior”.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p.57), “... ser matematicamente competente engloba considerar, para além dos conhecimentos, a própria actividade matemática enquanto processo...”.

Sexta-feira, 26 de novembro de 2010

Ao abrigo da unidade curricular Estágio Profissional I, II e III, os alunos estagiários têm de lecionar “aulas surpresa”, cujos temas são determinados pelas orientadoras da Escola Superior de Educação João de Deus. Neste dia, foi-me permitido assistir às aulas que ocorreram no Jardim-Escola.

A primeira aula a que assisti foi no bibe amarelo (três anos de idade) em que foi pedido à aluna estagiária que contasse e dinamizasse o conto “O Capuchinho Vermelho”, usando um boneco de pano composto por três personagens da história.

A aula seguinte ocorreu no bibe azul A. A estagiária partiu de uma imagem da história “O Gato das Botas” para dinamizar a letra /r/, após os alunos terem lido a palavra “rato”, a estagiária reviu com uma criança a décima sétima lição da *Cartilha*.

A terceira aula foi dada no salão ao bibe encarnado B; foi solicitado à aluna que a partir de imagens contasse a história “A Galinha Ruiva”, contudo a estagiária não conhecia a história e decidiu criar uma história com o material que lhe foi disponibilizado.

Posteriormente às aulas, estas foram discutidas, assinalando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar em cada uma das situações.

Inferências

As aulas descritas anteriormente tiveram em comum o domínio de Linguagem oral e abordagem à escrita, em que a partir de histórias tradicionais foram trabalhados componentes relacionados com a expressão verbal e despertar o futuro interesse pela leitura nas crianças.

Fundamentação teórica

Viana (2001, p.21) refere que nas últimas décadas procurou reconhecer-se as bases linguísticas inerentes à aprendizagem da leitura. Como sub-competências dessas bases podem-se incluir o conhecimento lexical, a rapidez da evocação lexical, a compreensão semântica, o domínio das relações gramaticais e a consciência da estrutura segmental da língua. Estas competências só são desenvolvidas e atualizadas com o uso corrente da linguagem. Segundo Lentin (1976), referido por Viana (2001), esta promoção da linguagem ativa ocorre quando “falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos reflectir sobre a língua que utiliza”. De outra forma, esta base linguística será igualmente desenvolvida e atualizada com o acesso à leitura.

Mata (2008, p.22) considera primordial que a criança se vá apercebendo das funcionalidades, quer da leitura, quer da escrita. Desta forma, é necessário que sejam proporcionadas oportunidades para as crianças contactarem com situações concretas do uso da linguagem escrita. Essas oportunidades podem ser realizadas através da observação, da interação ou da exploração individual. No primeiro caso, a criança observa o adulto a ler ou a escrever. A interação é realizada através da utilização de suportes de escrita em que um adulto orienta ou auxilia a criança. A exploração individual ocorre quando a criança tem acesso a livros ou diversos materiais de escrita.

Segundo Viana (2011, pp. 28-29), quando a criança se encontra rodeada por um ambiente rico em “material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados”. A criança desenvolve um sistema de regras que ela própria deduziu sobre a linguagem escrita. À semelhança do que acontece com a linguagem oral, antes de falar, a criança ouve e compreende, assim na linguagem escrita a criança atravessa um sistema recetivo.

Segunda-feira, 29 de novembro de 2010

A primeira aula da minha autoria, nesta turma, ocorreu tendo como tema “Movimento de rotação da Terra”. Após pedir a colaboração dos alunos para a dramatização do surgimento dos dias e das noites, resultante do movimento de rotação da Terra, assim como a devida explicação do mesmo, contei, através de imagens, a história, “A Lenda do Dia e da Noite”, baseada no folclore brasileiro. Esta lenda foi o suporte para a atividade seguinte, em que os alunos completaram palavras no quadro, às quais faltavam as vogais.

Enquanto os alunos realizavam propostas de trabalho relativas ao reconhecimento de letras e palavras, revi a décima nona lição, /s/, da *Cartilha* para um grupo de crianças.

O último momento da manhã foi destinado ao cálculo, usando material não estruturado. Os alunos realizaram diversas somas para preencherem uma tabela de dupla entrada.

Inferências

De uma forma lúdica foi abordado um tema com o qual as crianças contactam todos os dias, a sequência “dia-noite”. O principal objetivo desta aula foi explicar um fenómeno científico de uma forma simples e atrativa para as crianças de cinco anos que não dominam certos conceitos científicos.

Fundamentação teórica

Martins *et al.* (2007a, p.12) referem que a criança está, diariamente, em contacto com a ciência, essencialmente no que se refere às suas ações. A manipulação de objectos permite a descoberta e a formulação de conclusões através dos efeitos causados por uma determinada ação. A criança ao brincar e, posteriormente acompanhada por um adulto, irá formular as suas próprias ideias sobre os “fenómenos que a rodeiam”. Assim estão criadas as condições para o despertar do interesse e curiosidade, adjacentes à faixa etária, para a aprendizagem/ensino das ciências. Contudo, estas ideias podem não corresponder aos conhecimentos científicos atuais, apesar de lógicos para a criança, mas serão os promotores para uma futura desconstrução dessas concepções e uma eficaz literacia científica.

Segundo Zabala e Arnau (s.d), citados por Martins *et al.* (2007a, p.15), os educadores devem ter como base as noções intuitivas das crianças, sem que seja dada importância à memorização de termos técnicos, e ter em atenção o potencial de aprendizagem de cada criança. Sendo assim, o educador deve ser autor de actividades promotoras da literacia científica, visando formar cidadãos socialmente competentes em várias vertentes.

Terça-feira, 30 de novembro de 2010

A estagiária Filipa preparou aula sobre o “Movimento de translação da Terra”, os alunos puderam observar este movimento através de um vídeo, que depois, reproduziram simulando uma órbita e os astros envolvidos.

Os conceitos de “dobro” e “metade” foram trabalhos através da construção de um pictograma.

Na *Cartilha* fez-se a revisão da décima quinta lição, /c/, com a leitura de diferentes palavras.

Os alunos visualizaram, através de projeção, a história “A que sabe a Lua?”; seguidamente ordenaram sílabas para formar palavras que estavam presentes na história.

Inferências

Nesta aula foi usado, em momentos diferentes, o mesmo suporte de apresentação de vídeo e imagens. É fundamental que este tipo de recursos esteja ao serviço da educação, pois, atualmente, as crianças desde cedo contactam com a tecnologia.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, p.72) refere que as novas tecnologias são parte integrante da vida em sociedade, com as quais as crianças estão constantemente em contacto. Os registos audiovisuais constituem um meio de transmissão do saber e da cultura que a criança aceita como lúdicos. “A utilização de meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem...”.

Segundo Botelho (2009, p.124), as *TIC* (Tecnologias de Informação e Comunicação) devem estar ao serviço do desenvolvimento educacional. Uma utilização correta das novas tecnologias visa “... expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares”.

Botelho (2009, p.140) refere que as novas tecnologias desenvolvem um papel de auxiliar pedagógico do qual tanto o professor como os alunos podem beneficiar.

Sexta-feira, 3 de dezembro de 2010

No período programado para a Matemática, a educadora explorou em cooperação com os alunos o material **Tangram**, medindo os tamanhos das diferentes peças, tendo como unidade de medida o triângulo mais pequeno. O **Tangram** chinês é composto por sete peças sendo estas: quatro triângulos, dois quadrados e um paralelogramo. Com este Material foi proposto aos discentes que construíssem as figuras: quadrado, paralelogramo, retângulo e árvore de Natal, esta última construção foi passada para o papel.

Inferências

O **Tangram** permite inúmeras atividades relacionadas com a construção de figuras, explorando-as de diversas formas.

Fundamentação teórica

Santos (2008), citado por Caldeira (2009, p.391), refere:

“Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações”.

Com o intuito de promover aprendizagens referentes às formas, Moreira e Oliveira (2003, p.91) referem que é importante criar um ambiente apropriado e escolher bem os materiais a utilizar, de forma a ajudar as crianças a explorar as características e as propriedades dos objetos com duas ou três dimensões, levando-as a compará-los, agrupá-los e descrevê-los, usando o seu próprio vocabulário.

Segunda-feira, 6 de dezembro de 2010

Depois do intervalo da manhã, os alunos tiveram contacto com o material **Geoplano**. Este recurso manipulativo é composto por uma base em acrílico com pinos que prendem os elásticos de várias cores. Os alunos representaram com elásticos uma mediana, figuras geométricas, com medidas específicas, simetrias, sequências e frações.

Inferências

Com o material **Geoplano** a educadora optou por uma abordagem transversal a diversos temas matemáticos, que já tinham sido introduzidos anteriormente. Os alunos realizaram com facilidade o que lhes foi pedido, não só por já terem adquirido diversos conhecimentos, mas também devido à linguagem utilizada pela professora na condução dos exercícios pedidos.

Fundamentação teórica

Como é referido pelo Ministério da Educação (2009, p.74), o educador deve criar experiências diversificadas, que impliquem que as crianças reflitam sobre as mesmas, colocando questões que favoreçam a construção de noções matemáticas.

Segundo Moreira e Oliveira (2003, p.21), quando se fala de ambientes educativos, devem-se ter em atenção os tipos de experiências implementadas, incluindo os materiais a utilizar, o tipo de comunicação a incrementar e, ainda, a organização da sala.

Zabalza (1998b, p. 50) defende que a linguagem é a base para a construção do pensamento e a capacidade de entender a realidade e "... a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender".

Terça-feira, 7 de dezembro de 2010

Um novo material foi apresentado aos alunos, designado por **Calculadoras Papi**. Este Material consiste numa série de placas divididas, cada uma, em quatro partes, sendo estas de cores diferentes representando valores numéricos.

O Material permitiu a representação de quantidades através da decomposição de números. Devido à facilidade da concretização dos exercícios, a educadora optou por dificultar/enriquecer o cálculo usando duas Calculadoras por aluno.

Inferências

As **Calculadoras Papi** permitem representar os números através da sua decomposição, assim que os alunos percebem o mecanismo para “jogar”. As representações, em cada placa, seguem a numeração binária, e decimal, entre placas. Nesta aula de introdução do Material, os alunos realizaram exercícios de compreensão dos números e da numeração.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p.74) salienta que o número ocupa um papel fundamental no quotidiano, pois é utilizado em diversas situações e o seu uso é ilimitado, expressando determinadas características do mundo real, mais concretamente quantidade, ordem e medida.

O Ministério da Educação (2009, p.74) indica que a classificação e a seriação são pertinentes para a construção do sentido de número, como relativo a uma série (número ordinal) ou a uma hierarquia (número cardinal).

Para o National Council of Teachers of Mathematics (2000), referido por Caldeira (2009, p.77), os números são uma parte essencial do currículo da matemática escolar. Segundo o que foi referido, “toda a Matemática proposta do Jardim-de-infância (pré-K) ao 12.º ano está fortemente baseada nos números”.

Sexta-feira, 10 de dezembro de 2010

Durante toda a manhã, a turma dividiu-se em grupos para aprenderem e reverem as lições de *Cartilha*. Conforme os grupos foram à *Cartilha*, os restantes elementos terminaram as fichas de escrita.

Inferências

A *Cartilha Maternal João de Deus* segue linhas de força que tornam este método interativo e facilitador no processo de ensino da leitura.

Fundamentação teórica

Segundo Piaget (s.d.), citado por Luz (1997, p.14), falar não se resume a um ato linguístico, mas faz parte da psicologia funcional. A autora compara o ato de falar ao ato de aprender a ler, cuja importância deve estar patente na mentalidade dos educadores em preocupações mais abrangentes sobre o ensino da leitura.

Deus (1997, p.12) metodiza sobre o facto de iniciar um processo de leitura com palavras onde as dificuldades linguísticas sejam das mais confusas, não ajuda a valorizar a confiança na criança.

Mira (1995) salienta que a correspondência entre a língua falada e a língua escrita é um tema que se enquadra na atualidade.

Mialaret (1997, p.16) cita Jaurés (s.d), que aborda a decifração como necessária para uma aprendizagem da leitura, que deverá em primeiro lugar ser uma aprendizagem facilitada e absoluta. Ler sem hesitações é considerada a “chave de tudo”. Também o autor refere que saber ler é compreender o que se decifra e traduzir em ideais.

Deus (1997, p.9) refere que o desenvolvimento mental das crianças que aprenderam a ler pelo Método João de Deus é facilmente comprovado e tem um reflexo muito positivo nos seus estudos.

Segunda-feira, 13 de dezembro de 2010

Nesta segunda-feira dei a aula que começou com a realização de um *puzzle*, que permitiu aos alunos descobrir o tema da aula: “Vulcões”.

Foram identificadas pelos alunos as principais características de um vulcão, a partir de uma maquete. Consolidaram-se os conhecimentos anteriores com a visualização de um vídeo referente a uma erupção vulcânica. Para concluir o tema, os alunos realizaram uma experiência denominada “erupção vulcânica”.

Dinamizei a leitura com a história “Lenda das Lagoas das Sete Cidades”; os alunos participaram ativamente na história, pois cada criança tinha em sua posse uma imagem, relativa à história, que era mostrada/desvendada com o decorrer da mesma.

No quadro, os alunos tiveram de formar palavras a partir de sílabas.

Na *Cartilha*, o grupo reviu a vigésima primeira lição e foi apresentada pela primeira vez a lição seguinte, vigésima segunda lição.

No domínio da Matemática, os alunos realizaram cálculos no abstrato a partir de situações problemáticas de diferentes tipos que surgiram das construções “poço” e “tanque”, realizadas com o **4º Dom de Fröebel**.

Inferências

A atividade experimental realizada permitiu aos alunos concretizarem a teoria abordada durante a aula. Foi importante cada par de alunos poder realizar a experiência, para uma melhor percepção dos resultados observados.

Fundamentação teórica

Fumagalli (s.d), citado por Martins *et al.* (2007a, p.14), menciona que o ensino das ciências desde cedo é relevante, pois fomenta o gosto e a curiosidade da criança pela ciência, promove a imagem positiva desta área, desenvolve capacidades inerentes a outras áreas e constrói um pensamento científico útil na realidade natural.

Segundo Martins *et al.* (2007a, p.11), as ciências devem constar na educação como um elemento importante para a formação de futuros cidadãos cientificamente cultos. Estas aprendizagens permitirão ao cidadão ser crítico das situações que lhe são apresentadas. Martins *et al.* (2007a) fazem referência a Pereira (s.d) que defende a posição social e técnica do ser humano, em que este tem a capacidade de entender e decidir entre várias alternativas.

Terça-feira, 14 de dezembro de 2010

A colega de estágio deu aula sobre o “Ciclo da água”, explicando o conceito “ciclo” e os processos para que ocorram as diversas fases deste ciclo; estas explicações foram auxiliadas pela construção de um ciclo, tendo os alunos colaborado.

No domínio da Matemática, os alunos efetuaram diversos cálculos, usando o material não estruturado, disponibilizado pela estagiária. Nesta parte da aula, os cálculos focaram-se em somas, subtrações e divisões.

Na *Cartilha* o grupo de alunos reviu a vigésima primeira lição, os outros alunos elaboraram propostas de trabalho diferenciadas, conforme as lições já aprendidas na *Cartilha*.

A aula foi finalizada com a leitura da história “O Nabo Gigante”.

Inferências

Os materiais não estruturados utilizados no domínio da Matemática foram elaborados com cuidado e com um objetivo específico: o de ajudar as crianças no cálculo concreto.

Fundamentação teórica

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.38), “... na escolha de materiais o educador atenderá a critérios como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético”.

Caldeira (2009, pp.17-18), cita Royo (1996), que se refere ao material estruturado como aquele que facilita o ensino, num aspeto específico, uma ajuda, um elemento auxiliar. Tem como função ser um mediador entre a criança e a realidade. A autora cita ainda o 34.º Livro do Ano do National Council of Teachers of Mathematics (1991), que aborda os materiais manipulativos como um objeto específico que, ao ser manipulado, permite desenvolver determinados objetivos.

Sexta-feira, 17 de dezembro de 2010

Saindo da habitual rotina diária da turma B do bibe azul, a manhã foi um pouco diferente, não só por se tratar do último dia de aulas antes das férias do Natal, mas também

por os alunos terem assistido a duas aulas distintas, da autoria de estagiárias da Escola Superior de Educação João de Deus.

Uma aluna do 4º ano do curso de educadores, lecionou uma aula sobre hábitos de higiene, mostrando objetos utilizados nestas atividades.

A aluna do 3º ano do curso de licenciatura em educação básica foi a autora de uma aula sobre a prevenção de acidentes domésticos; os alunos colaboraram ativamente ao identificarem diversos perigos, presentes em imagens.

Inferências/Fundamentação teórica

A prática pedagógica permite aos futuros educadores/professores experimentarem metodologias e refletirem sobre as mesmas.

Fundamentação teórica

Alarcão e Tavares (2003, p.35) mencionam que Dewey (1933) defende uma abordagem reflexiva na formação de profissionais e que se repercutiu na formação de professores. Esta abordagem tem por base o “valor da reflexão *na e sobre* a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*”.

Dewey (1933), referido por Zeichner (1993, p.18), definiu ação reflexiva como um ato que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo o autor, a reflexão é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. Desta forma, o autor defende que são necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura de espírito – ouvir mais do que uma opinião, atender possíveis alternativas, admitir a possibilidade de erro e perguntar-se porque estão a fazer o que fazem na sala de aula; responsabilidade – ponderação cuidadosa das consequências das ações, refletir sobre, pelo menos, três consequências do seu ensino (consequências pessoais, consequências académicas e consequências sociais e políticas) e refletir sobre consequências inesperadas no ensino; sinceridade – abertura de espírito e responsabilidade como componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Segunda-feira, 3 de janeiro de 2011

Regressada do período de férias do Natal, a turma do bibe azul B voltou à sua rotina habitual.

Devido aos conhecimentos já adquiridos, os alunos, acompanhados pelos estagiários, foram chamados ao quadro para escreverem letras e palavras, tendo como base o ditado oral.

Em sequência do que já tinha sido trabalhado anteriormente, em Matemática, foram realizados exercícios correspondentes à leitura de números e o “Jogo dos comboios”, com o material **Cuisenaire**, respetivamente. A educadora introduziu o processo da multiplicação.

Inferências

Durante toda a aula, a professora circulou pela sala, verificando se os alunos estavam a representar corretamente o que era pretendido com o material **Cuisenaire**, principalmente por ter introduzido uma nova forma de representar quantidades com o Material.

Fundamentação teórica

Segundo Ferreira e Santos (1994, p.44) o efeito diferenciador dos alunos quanto ao local físico que ocupam na sala de aula, pode ser atenuado pelos comportamentos e atitudes do professor. O professor, ao circular entre as carteiras, acompanha todos os alunos. Se o professor optar por uma estratégia em que a sua atenção está repartida por todos os alunos, interagindo com os mesmos, diminui o efeito de perder a atenção dos alunos que se encontram na fila de trás da sala de aula.

Terça-feira, 4 de janeiro de 2011

A pedido da educadora, e juntamente com a colega de estágio, procedemos à dinamização da história “Todos no Sofá”, incentivando a contagem e a repetição de frases.

Com um material alternativo, **Setores Circulares**, constituído por cinco formas circulares, divididas igualmente, cada uma, num certo número de partes, os alunos partiram para a representação de números fracionários.

Inferências/Fundamentação teórica

Os materiais manipuláveis utilizados nesta aula foram importantes no contexto que proporcionaram às crianças a noção de fração através de experiências informais. Com este tipo de material pretende-se que as crianças reconheçam a Matemática como algo interessante e lúdico que lhes permite, no futuro, tomar decisões conscientes como cidadãos.

Fundamentação teórica

Mamede (2008, p.112) defende a aplicação de atividades que visam dar sentido às operações com números racionais. A autora salienta o cuidado que o professor deve ter ao introduzir este tema com base na compreensão e não na mecanização e aplicação de regras que pretendem encontrar o resultado correto de determinada operação. A autora considera que os **Setores Circulares** não são a solução para todos os problemas que possam surgir em torno dos números racionais, mas pode ajudar a trabalhar as frações a um nível mais significativo e atingível para os alunos.

Sexta-feira, 7 de janeiro de 2011

Excepcionalmente, a turma dos cinco anos, saiu da rotina matinal. A meio da manhã foi lecionada a aula de expressão plástica. A docente responsável por este tempo letivo propôs exercícios de lateralização, que consistiram em desenhar em uníssono com ambas as mãos.

Inferências

A liberdade de expressão artística deve ser inculcada nas crianças desde cedo; é desta forma que a criança expressa o que sente, o que gosta e o que vive.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, p.61) afirma que a expressão plástica requer controlo da motricidade fina, que a relaciona com a expressão motora, empregando materiais e técnicas apropriadas a esta forma de expressão.

Segundo Gonçalves (1991, p.13), a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A criatividade requer uma pedagogia não diretiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que possibilita a própria criança descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal.

De acordo com o Ministério da Educação (2009, p.63), a diversidade de situações que compõem a expressão plástica permite o contacto com diversas formas de expressão artística.

1.4. 3.ª Secção

Turma: Bibe amarelo B

Faixa etária: 3 anos

Educadora: Lígia Barros

Período de estágio: 10 de janeiro a 18 de fevereiro de 2011

1.4.1. Caracterização da turma

A turma dos três anos (bibe amarelo B) é composta por vinte e sete crianças, quinze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todas as crianças têm 3 anos de idade até ao dia 21 de dezembro de 2010.

Estas crianças pertencem ao nível sócio-económico médio/alto e os pais têm, na sua grande maioria, formação académica a nível superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.4.2. Caracterização da faixa etária (3 anos)

Moreira (1999, p.255) refere que a criança, aos três anos, está preparada para ingressar no jardim infantil, este facto deve-se à consciência do seu “eu”, colaborando facilmente numa integração social.

Gesell (2000, p.181) caracteriza a criança com três anos como segura de si, e procura agradar e obedecer. Os elogios são importantes para a criança e presta notável atenção às coisas que lhe dizem.

Esta é a primeira idade em que a criança presta atenção tanto às outras crianças como à educadora (Gesell, 2000, p.307).

As capacidades físicas nos três anos desenvolvem na criança um autodomínio motor, os seus pés estão mais firmes e mais ágeis, e a criança caminha numa posição mais direita. Este desenvolvimento reflete-se no seu gosto de subir e descer escadas a correr, contudo contenta-se com atividades mais sedentárias que implicam coordenação motora. (Gesell, 2000, p.181).

Moreira (1999, p.257) indica que a postura apresentada pela criança é semelhante à de um adulto, baloiçando os braços e colocando os pés corretamente.

Segundo Gesell (2000, p.181), as crianças de três anos “aprendem bem as formas e isso dá-nos a ideia de que os pequeninos músculos que comandam os seus olhos actuam com maior facilidade do que antes”.

Gesell (2000, p.181) denuncia alguma autonomia na criança, pois menciona que é capaz de ir sozinha à casa de banho quando necessita e é capaz de abotoar e desabotoar os seus botões.

Moreira (1999, p.258) alega uma receptividade à aquisição de novas palavras. A linguagem utilizada pelas crianças é, maioritariamente, constituída por frases com três palavras (Gesell, 2000, p.182).

De acordo com Gesell (2000, p.182), aos três anos a noção de tempo é fraca, mas bem definida dentro das suas limitações. Contudo, distingue o dia da noite e tem percepção temporal suficiente que lhe permite aguardar a sua vez (Moreira, 1999, p.258).

Durante o tempo destinado à sesta, a criança tem mais facilidade em adormecer do que em idades inferiores (Gesell, 2000, p.185).

Gesell (2000, p.186) refere que a criança domina o ato de comer sozinha, fisicamente, executa uma boa rotação do pulso e, muitas vezes, utiliza um garfo para a comida sólida.

Gesell (2000, pp.187-188) menciona: “nesta idade, começam a acentuar-se mais do que antes as diferenças de sexo, no tocante à escolha dos materiais de brinquedo”. Porém, o triciclo é o brinquedo que desperta maior interesse.

Sobre a brincadeira, Moreira (1999, pp.257-258) refere que a criança prefere a companhia de uma criança maior, mas, às vezes, brinca sozinha desenvolvendo a sua independência.

1.4.3. Caracterização do espaço

A sala do bibe amarelo é partilhada por ambas as turmas dos três anos de idades. Esta área encontra-se dividida por um móvel que delimita os espaços destinados à turma A e à turma B.

No espaço reservado à turma B, verifica-se a existência de duas áreas: espaço livre sem obstáculos; espaço composto por cinco mesas retangulares. No primeiro espaço, as crianças reúnem-se e realizam atividades em grupo; no segundo espaço, as crianças formam grupos de trabalho consoante o número de lugares disponíveis ao redor de cada mesa.

As paredes da sala estão decoradas com imagens de caráter infantil adequadas à faixa etária, fotografias de atividades realizadas pela turma e representações das rotinas desta turma (mapa de presenças, aniversários, chefes das tarefas).

Zabalza (1998b, p.237) menciona: “existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica e trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário”.

Conforme o Ministério da Educação (2009, p.38), uma reflexão sobre o espaço, os materiais e a sua organização é indispensável para que não se criem espaços “estereotipados e padronizados” que não oferecem desafios para as crianças.

Segundo Zabalza (1998b, p.239), a decoração da sala de aula é um incentivo à educação da sensibilidade estética, desta forma, a decoração passa a ser um conteúdo de aprendizagem.



Figura 3 - Sala de aula do bibe amarelo B

1.4.4. Rotina diária

As rotinas da turma dos três anos (bibe amarelo B) são semelhantes às rotinas das turmas de educação pré-escolar descritas anteriormente. Contudo, nesta idade a rotina ocupa

um papel mais relevante, estas crianças estão a iniciar um novo ritmo de vida e de aprendizagem ao iniciarem a educação pré-escolar.

Zabalza (1998a, p.170) confere à rotina a característica de segurança, pois é importante que as crianças mais novas se sintam comodamente; refere ainda que “a rotina, enquanto fixação da sequência temporal das condutas ou dos modos de realização de algumas delas, desempenha também o papel facilitador na *captação do tempo e dos processos temporais* (da sucessão temporal).” Desta forma, a criança aprende a enfrentar a realidade diária: a criança reconhece as diferentes fases, os respetivos nomes e o seu encadeamento sequencial.

Segundo Zabalza (1998a), a cada rotina estão inerentes conquistas cognitivas ou afetivas.

De acordo com Post e Hohmann (2003, p.15), os horários e as rotinas estabelecem um elo, para cada criança, em torno de quem “presta cuidados”. Ter esta pessoa como uma “base” garante um sentido de segurança para a criança durante o tempo que está fora de casa.

- Acolhimento

Os alunos de três anos quando chegam ao Jardim-Escola dirigem-se de imediato à sala para colocarem os sacos de ginástica e os casacos nos respetivos cabides.

Posteriormente juntam-se à roda das canções até às 9h.

Alguns alunos chegam entre as 9h e as 9h 30m e entram pela porta que dá acesso às duas salas das turmas do bibe amarelo. Por vezes, é necessário que as educadoras recebam as crianças à porta, onde se despedem dos encarregados de educação.

Post e Hohmann (2003, p.15) mencionam, que em consonância com os pais, deve ser trabalhada *a chegada e a partida* das crianças, tornando-as divertidas e reconfortantes.

O Ministério da Educação (2009, p.88) salienta a diversidade de situações e reações das crianças que iniciam o ensino pré-escolar, exigindo da parte dos educadores grande atenção, flexibilidade e receptividade, de modo a encontrar as respostas mais adequadas.

- Recreio

O recreio das turmas dos três anos acontece à mesma hora que o das outras turmas de pré-escolar. Contudo, na maioria das vezes, este momento é antecipado ou prolongado devido ao tempo em que as áreas de conteúdos são lecionadas.

Salienta-se que a sala do bibe amarelo abre diretamente para o espaço de recreio.

Segundo Post e Hohmann (2003, p. 272), o espaço de brincadeira (interno) deve abrir diretamente para o recreio; se este não estiver diretamente acessível, as crianças devem deslocar-se com segurança do interior para o exterior e vice-versa. Durante o tempo passado no exterior, é importante ter atenção de que os paus, folhas e pedras, que as crianças facilmente possam levar à boca, não sejam tóxicos e demasiado pequenos, correndo o risco de serem engolidos.

De acordo com Post e Hohmann (2003, p.272), o espaço exterior que se destina à brincadeira deve conter: "... elementos naturais (...); coisas para trepar e baloiçar; coisas para ficar lá dentro; (...) brinquedos para baloiçar, andar, empurrar e puxar; ...".

Post e Hohmann (2003, p.272) mencionam que as crianças no exterior observam, exploram e brincam individualmente ou em interação com os outros, obedecendo ao seu próprio ritmo e interesse. Dependendo do seu temperamento, algumas crianças percebem e sentem aquilo que os envolve, enquanto outras brincam no exterior com energia e curiosidade.

- Sesta

Após o almoço, no tempo compreendido entre as 12h 30m e as 14h 30m, as crianças dormem a sesta. Os alunos que não fazem este tempo de descanso, juntam-se às outras turmas de educação pré-escolar no recreio exterior, ou ficam junto à educadora a brincar calmamente.

No tempo destinado à sesta, as crianças podem ter hábitos que lhes permitam sentirem-se seguras, antes e durante do sono. Algumas crianças optam por bonecos de peluche ou outras mexem-se constantemente até encontrarem uma posição de sono confortável. Antes de adormecerem, as crianças necessitam de "atenção personalizada". Com o passar do tempo, através da observação, da tentativa e do erro e das informações prestadas pelos encarregados de educação, o educador consegue descobrir a melhor forma de ajudar cada criança, a acalmar

antes de adormecer, por exemplo, afagando as costas, cantar uma cantiga, localizar um cobertor ou um brinquedo especial ou beber uns golos de água (Post e Hohmann, 2003, p.244).

Segundo Zabalza (1998a, p.173), uma das rotinas que convém estabelecer é o descanso, que obrigatoriamente deve ser respeitado por todos as crianças. Ainda que não durmam, devem respeitar o sono dos outros. A segurança que facilita o sono é possibilitada pela presença do educador e pela utilização de qualquer objeto trazido de casa.

- Horário e áreas de conteúdos

Verificou-se que devido à imaturidade inerente à faixa etária destas crianças, muitas vezes as áreas de conteúdos ou os tempos letivos foram reduzidos, optando por haver uma estruturação do horário/rotina às necessidades dos alunos.

Segundo Formosinho *et al.* (1996, p.60), a rotina “é uma estrutura flexível para o tempo diário”, desenvolvendo uma estrutura para os acontecimentos diários, criando uma estrutura para o tempo.

Post e Hohmann (2003, p.197) referem que também os educadores têm necessidade de saber o decurso do dia, assim como serem capazes de modificar a sucessão geral de acontecimentos, para se adaptarem às necessidades das crianças. Para tal, é necessário que o horário esteja estipulado de uma determinada forma, mas que se mantenha flexível. Este contra-senso entre a previsibilidade e a flexibilidade pode ser incluído na rotina através da estratégia “organizar o dia em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados”. A estratégia referida inclui determinados acontecimentos diários regulares, tais como: “... a chegada e a partida, um ou mais tempos de escolha livre, o tempo de exterior (...) e uma ou mais horas de actividades em grupo. Alternadas com estas ocorrências diárias, encontram-se as rotinas de cuidados individuais: “... as interacções adulto-criança apoiantes e centradas nas crianças que ocorrem durante as refeições, as sextas e higiene corporal...”.

As rotinas da turma do bibe amasrelo B estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 3 – Horário do bibe amarelo B

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 9h30m	Partilha de saberes	Acolhimento/Canções de roda		Música (9h10m às 9h40m)	Acolhimento/Canções de roda
Das 9h30m às 10h	Área de Projeto: estimulação à leitura			Área de Projeto: estimulação à leitura	Área de Projeto: estimulação à leitura
Das 10h às 10h30m	Partilha de saberes	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Conhecimento do Mundo	Ed. Movimento
Das 11h às 11h30m	Ed. Movimento	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Proposta de trabalho	Iniciação à Matemática
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Higiene/Preparação para o almoço				
Das 12h às 12h30m	Almoço				
Das 12h30m às 14h30m	Recreio (livre e orientado) / Hora da sesta				
Das 14h30m às 15h	Higiene/Preparação da sala				
Das 15h às 16h	Atividades de arte plástica; desenvolvimento da motricidade fina; jogos orientados; estimulação à leitura; aulas de descoberta				
Das 16h às 16h20m	Higiene				
Das 16h20m às 17h	Lanche e saída				

1.4.5. Relatos diários

Segunda-Feira, 10 de janeiro de 2011

Neste dia iniciou-se o último momento de estágio em turmas do ensino pré-escolar.

A educadora começou por apresentar o grupo de estágio à turma do bibe amarelo B e as crianças disseram os seus nomes.

Um dos momentos vivenciados neste dia e que faz parte das atividades matinais desta turma é marcar as presenças dos alunos.

Inferências

A educadora utiliza o momento de marcar as presenças para desenvolver a contagem e a noção de quantidade.

Fundamentação teórica

Segundo as Orientações Curriculares (2009, p.37):

“a organização democrática do grupo constitui a base da área de Formação Pessoal e Social, sendo ainda uma fonte de outras aprendizagens”. Por exemplo, verificar quem está e quem falta, bem como a marcação de presenças, pode contribuir para aprendizagens matemáticas, para a construção da noção do

tempo e facilitar a identificação de palavras, ligando-se também ao reconhecimento da escrita”.

Terça-feira, 11 de janeiro de 2011

Saindo da rotina, todas as turmas, que constituem o pré-escolar do Jardim-Escola, foram assistir à peça de teatro “Bzzz, bzzz – a união faz a força”, no teatro Tivoli.

Inferências

No início da peça de teatro, quando as luzes se apagaram, muitas crianças demonstraram nervosismo/medo por não saberem o que ia acontecer. Durante a peça de teatro, os alunos estiveram muito atentos, participando ativamente quando lhes foi pedido para colaborarem. Salienta-se que, para algumas destas crianças, era a primeira vez que iam ao teatro.

Fundamentação teórica

Falk (1983), citado por Almeida (1998, pp.66-67), faz alusão às visitas de estudo a locais desconhecidos pelos alunos que constituem novas experiências. Almeida (1998) reforça a ideia de que é importante o fator “novidade” na aprendizagem. Este efeito pode traduzir-se em comportamentos ativos, de excitação e exploratórios. No entanto, o autor prevê um efeito negativo na aprendizagem, uma vez que a novidade pode estar associada a menos exploração e até a algum medo.

Sexta-feira, 14 de janeiro de 2011

Nesta manhã, sob orientação das professoras da ESEJD, os alunos de mestrado lecionaram aulas surpresa. Foi pedido à colega de estágio que dinamizasse uma história, escolhida pela educadora. A aluna leu a história que lhe foi proposta e usou um fantoche para focar a atenção dos alunos.

Em seguida, foi-me solicitada, igualmente, uma aula inserida no domínio da matemática, recorrendo ao material estruturado **Blocos Lógicos**. Com este Material, abordei alguns atributos inerentes às peças classificando-as, e orientação espacial.

Posteriormente, fez-se a reflexão sobre ambas as aulas juntamente com as orientadoras do Estágio Profissional

Inferências

Na primeira aula considerou-se trabalhar com o grupo no geral, sentando os alunos em roda para que todos visualizassem as imagens do livro e o fantoche, e questionando os alunos sobre a história. Na segunda aula fez-se um trabalho mais individualizado, em que um aluno, de cada vez, representou o que era solicitado. Para domínios diferentes foram utilizadas metodologias distintas, apesar de ser o mesmo grupo de crianças.

Fundamentação teórica

Segundo Post e Hohmann (2003, p.280), “o tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia”. Os educadores percebem que as crianças, com o decorrer do tempo, desenvolvem a sua capacidade de comunicar e interagir umas com as outras durante o tempo de grupo. O tempo em que a criança está reunida com o grupo, pode servir para que esta se sinta apoiada e valorizada pelos outros.

Contudo, Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997, p.6) referem que na pré-escola deve-se dedicar tempo à apropriação pessoal da aprendizagem e não só ao trabalho constantemente realizado de forma coletiva, pois este não certifica a melhor eficácia no ensino da Matemática. Desta forma, deve-se variar as formas de trabalho.

Terça-feira, 18 de janeiro de 2011

O escritor António Torrado, autor de vários livros de literatura infantil, presenteou os alunos com a sua presença e com a leitura de pequenas histórias. Os discentes tiveram a oportunidade de falar com o autor e de autografar livros da autoria deste escritor.

A pedido da educadora dinamizei um jogo, denominado “O rei manda”; neste jogo tradicional, pretende-se que os alunos obedeçam a instruções dadas por um colega, que assume o papel de “rei”.

Inferências

As crianças demonstraram agitação e alegria quando foi realizado o jogo. Uma característica deste jogo é ter a personagem “Rei”, que possibilitou aos alunos entrarem num mundo imaginário.

Fundamentação teórica

Segundo Dohme (2008, p.21), o jogo inclui regras e objetivos rígidos e obrigatórios, porém tem um caráter livre, pois estas regras são aceites livremente pelos participantes. Outra característica dos jogos prende-se ao facto de estarem ligados a um mundo lúdico, no qual os jogadores entram e têm a garantia de voltar ao “mundo real” quando o jogo terminar.

Lança (2003, p.41) indica que a característica mais peculiar no jogo é a entrada num “novo mundo”, composto por uma fantasia inventada por quem joga, “...desfrutar de momentos de liberdade, ganhado por momentos uma nova vida.

Piaget (1975, p.116) define o jogo como uma “simples assimilação funcional ou reprodutora”, este necessariamente submete-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação estabelece uma “... transposição simbólica que sujeita as coisas à actividade do indivíduo, sem regras nem limitações”.

Sexta-feira, 21 de janeiro de 2011

Após a aula de ginástica, a docente contou uma história. De modo a criar um ambiente adequado, a educadora utilizou elementos “introdutores da magia”, ou seja, com uma vela e bolas de sabão, os alunos foram envolvidos numa atmosfera mais intimista.

Inferências

O ambiente criado em sala de aula é reflexo das metodologias criadas ou implementadas pela educadora e de como estas crianças aprendem.

Fundamentação teórica

Quanto ao ambiente escolar, este é constituído por: dimensão temporal, dimensão física, dimensão funcional e dimensão relacional. A dimensão temporal compreende a organização do tempo, ou aos momentos em que os espaços são utilizados, assim como ao ritmo que se desenvolve numa aula. A dimensão física refere-se ao aspeto material do ambiente, ou seja, pelo espaço físico e pelas condições estruturais. Também inclui os objetos do espaço e a sua organização. A dimensão funcional relaciona-se com o modo como são utilizados os espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade a que se designam. A dimensão relacional abrange as relações estabelecidas dentro da sala de aula, que dependem dos diferentes modos de acesso aos espaços (Zabalza, 1998b, pp.233-235).

Segunda-feira, 24 de janeiro de 2011

Nesta sexta-feira, foi-me possibilitado assistir a uma aula programada que decorreu na turma do bibe azul B. A aluna deu uma aula centrada no tema “A Laranjeira”. Dinamizou a história “Como fazer cor-de-laranja?” recorrendo a imagens do livro. Realizou exercícios de matemática, utilizando o material **Cuisenaire**. Terminou a aula com a exibição de uma laranjeira natural.

Inferências

A aula foi planeada em volta de um tema que se manteve sempre presente durante a área de Estudo do Meio, domínio da Matemática e Linguagem oral e abordagem à escrita. Pode-se concluir que a aula foi interdisciplinar.

Fundamentação teórica

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.21), a área do Conhecimento do Mundo possibilita relacionar as áreas de Formação Pessoal e Social e Expressão e Comunicação, “... pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tornando posição perante o “mundo” social e físico”.

O Ministério da Educação (2009, p.48) conclui que as áreas de conteúdo não devem ser compartimentos estanques a serem abordados separadamente, pois devem integrar no planeamento e na avaliação de experiências e oportunidades educativas.

Pombo, Guimarães e Levy (1994, p.10) citam Marion (1978), que designa a interdisciplinaridade como a “operação de várias disciplinas no exame de um mesmo objeto”. Palmade (1979) reforça a ideia anterior e acrescenta: “uma integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”.

Terça-feira, 25 de janeiro de 2011

A colega Filipa deu aula, tendo como tema “A tartaruga”. Foram exploradas as características principais deste réptil, a partir de um exemplar vivo e de imagens sobre o animal.

Em Matemática, foram explorados conceitos adjacentes ao material **Blocos Lógicos**.

Auxiliando-se de imagens, foi contada a fábula “A Lebre e a Tartaruga”.

Inferências

A linguagem utilizada durante a aula foi adequada à faixa etária. A colega teve em conta a introdução e a repetição de palavras relacionadas com o tema, desenvolvendo o vocabulário das crianças e gerindo a comunicação entre educadora-alunos.

Fundamentação teórica

É necessário criar um ambiente no qual se destaque a linguagem: fazer com que as crianças falem; criar um discurso cada vez mais rico através de uma interação educador-criança que a faça questionar todo o seu repertório e vencer constantemente as estruturas prévias (Zabalza, 1998, p.51).

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.66), o educador deve criar um clima de comunicação em que a linguagem do docente seja um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças.

Sexta-feira, 28 de janeiro de 2011

Inserida na unidade curricular Estágio Profissional I, presenciei a aula programada da autoria da estagiária Diana Vaz.

Esta aula teve como tema “A árvore”. A aluna da ESEJD iniciou com o conto de uma história, tendo por base a temática já referida.

Em seguida, realizou exercícios de cálculo e representação com o material **Cuisenaire**.

A aula foi finalizada com a demonstração de um vídeo sobre o processo de reciclagem do papel, seguindo-se uma atividade, que consistia no fabrico de pasta de papel de um modo artesanal.

Juntamente com as orientadoras do Estágio Profissional fez-se a reflexão das aulas lecionadas neste dia.

Inferências

A reflexão sobre a aula facultou identificar alguns erros cometidos durante a aula, e fortalecer os momentos positivos.

Fundamentação teórica

A prática reflexiva no ensino e noutras profissões é considerada um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação. Permite aos práticos o enquadramento e a resolução de problemas *in loco*. Schön (1983), referido por Zeichner (1993, p.18), chamou-lhe “reflexão na ação”.

Segundo Zeichner (1993, p.19), a prática reflexiva permite expor e examinar as teorias práticas do professor, para si próprio e para os seus colegas, o professor consegue mais facilmente aperceber-se das suas falhas. Entre professores, estes têm mais hipóteses de aprenderem uns com os outros e de terem uma concepção sobre o desenvolvimento da sua profissão.

O autor esclarece que o termo *ensino reflexivo* é o meio dos professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

Zeichner (1993, p.25) defende que o cenário reflexivo na formação de profissionais permite acentuar as dimensões ética e política específicas destes agentes sociais.

Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011

A educadora Lúcia começou a manhã escolar com exercícios do domínio da Matemática. Através do material não estruturado, **palhinhas**, propôs aos alunos exercícios de cálculo com representação concreta. De modo a corrigir, foi necessária a representação, no quadro, com associação de algarismos móveis.

Inferências

Os exercícios propostos para serem trabalhados com as **palhinhas** basearam-se na contagem.

Fundamentação teórica

De acordo com Caldeira (2009, pp.331-332), as primeiras experiências de contagem devem ser concretizadas com objetos, de forma a desenvolverem gradualmente o sentido de número.

Caldeira (2009, p.333) reporta-se à situação de que as crianças muitas vezes sabem de cor a sucessão dos algarismos, contudo não reconhecem as quantidades. A autora menciona que, para a contagem de palhinhas (ou de outros objetos), as crianças devem dominar as seguintes capacidades:

- “- a cada objeto fazer corresponder um e um só termo da contagem;
- não perder, nem repetir nenhum objeto;
- o conceito de cardinalidade (o último termo, expresso corresponde ao número total de objetos contados)
- a contagem não depende da ordem pela qual os objetos são contados.”

Baraody e Wilkins (1991), citados por Caldeira (2009, p.334), caracterizam as competências de contagem como sendo “... a base do desenvolvimento do número e das competências e destrezas aritméticas”.

Terça-feira, 1 de fevereiro de 2011

A primeira aula, que programei para a turma dos três anos, ocorreu com base no tema “Os dias da semana”.

Na área de Conhecimento do Mundo, através de uma história apresentada com uma marioneta de varas, os alunos tiveram de localizar e organizar as informações apresentadas. As crianças foram divididas em cinco grupos, em que cada qual teve a responsabilidade de caracterizar as atividades de um dia da semana da personagem.

Inserida na história anterior, os alunos identificaram e classificaram peças do material **Blocos Lógicos**, conforme os seus atributos.

No espaço da escola que representa a biblioteca, apresentei, aos discentes, o livro intitulado “O livro negro das cores”. Explorei a história, e o próprio livro, apelando às sensações e aos sentidos.

Inferências

Devido a algumas incorrecções metodológicas ocorridas na aula surpresa de dia 14 de janeiro de 2011, optei por leccionar novamente uma aula baseada no material **Blocos lógicos**. Esta aula consistiu na identificação de formas e classificação das peças quanto aos seus atributos.

Fundamentação teórica

Moreira e Oliveira (2003, p.67) referem que a classificação é algo inato às crianças desde muito cedo, pois existe a necessidade de interpretar o que vivenciam, assim, classificar torna-se numa fator de socialização por parte da criança e da sua aprendizagem cultural, tendo o seu início quando utiliza as palavras para nomear algo.

As autoras anteriores salientam que, na aprendizagem das formas, devem ser considerados os seguintes aspetos: identificação e classificação, análise das partes que as constituem e o modo de representação e visualização. Também tem de se ter em conta a posição relativa das várias formas, umas em relação às outras, a posição relativa à criança e os processos de mudar as formas (p.91).

Caldeira (2009, p.365) refere: “N. Picard verificou, por observação estatística, que a classificação mais fácil para a criança é a forma, talvez por ser o tacto (a mão) mais do que a vista, o órgão de percepção, por excelência, da criança.”

Sexta-feira, 4 de fevereiro de 2011

A educadora, de modo a provocar o futuro gosto pela leitura, incentiva os alunos a levarem livros para a escola. No primeiro tempo da manhã, a docente leu e explorou o livro pertencente a uma das alunas.

Em Matemática, o grupo trabalhou com o material manipulável **Cuisenaire**. Foi dada especial importância à peça branca, por esta ser a medida padrão, ou seja, é a peça que mede o tamanho de todas as outras peças. Orientados pela educadora, os alunos procederam às respetivas medições para determinarem os valores das peças encarnadas e verde claras. A última atividade, associada a este material, consistiu na associação dos tamanhos das peças a espaços delineados, correspondentes às mesmas peças.

Inferências

Todas as crianças tiveram oportunidade de experimentar/manipular o material **Cuisenaire**. A professora, anteriormente, já tinha apresentado o material às crianças, estando estas familiarizadas com as peças. Antes e depois das atividades propostas pela docente, a primeira reacção dos alunos foi começar a construir figuras, fazer escadas consoante o tamanho das peças e definir grupos de peças consoante determinados atributos.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, pp.129-130) defende que o “jogo livre” serve para as crianças se familiarizarem com o material através das primeiras experimentações. A autora menciona que

com este tipo de atividade, e ao estimularmos a respetiva aprendizagem, a criança desenvolve muitas capacidades e destrezas que, no futuro, serão a base do seu conhecimento matemático.

Como refere Caldeira (2009, p.130), “nas atividades onde as crianças identificam tamanhos e a ordem das peças, estão a “trabalhar” a memória, a ordenação, o conceito da cor e do número”.

Segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

Neste dia, assisti à aula de uma estagiária sobre “o morango”. A aluna estagiária realizou exercícios de cálculo, introduzidos pela construção “camioneta”, com o **3.º Dom de Fröebel**. Os exercícios foram complementados com um outro material não estruturado, que consistia numa série de figuras, representando morangos.

Em Conhecimento do Mundo, os alunos do bibe azul puderam ver imagens referentes ao desenvolvimento do morango, assim como tiveram contacto com um exemplar natural de um morangueiro.

Inferências

As situações problemáticas introduzidas pela construção realizada com o **3.º Dom de Fröebel** situaram-se no contexto da aula e tiveram significado real para as crianças.

Fundamentação teórica

Moreira e Oliveira (2003, p.68) defendem a integração das atividades na realidade das crianças; desta forma evita-se uma descontextualização precoce, que induza à perda de significado daquilo que as crianças estão a realizar.

Segundo Cerquetti-Aberkane e Berdonneau (1997, p.22) as autoras salientam que as crianças devem ser confrontadas com problemas que façam parte das suas vivências. Os alunos devem começar por codificar as situações que pretendem resolver, assim como as suas soluções.

Terça-feira, 8 de fevereiro de 2011

Nesta terça-feira, lecionei a última aula na turma do bibe amarelo B. Apresentei aos alunos, a partir de imagens e exemplos reais, os estados da água. Terminei a primeira parte da aula realizando uma experiência, intitulada “fazer chuva”.

A partir de situações problemáticas, pedi aos alunos para representarem, com o material **palhinhas**, as quantidades indicadas. Em tabuleiros, preparados para a aula, todos os alunos representaram as indicações das operações realizadas.

Auxiliado de som ambiente, apresentei o livro “Onda” aos discentes. A turma colaborou na construção da narrativa desta história, tendo por base ilustrações.

Inferências

O livro “Onda” define-se como “álbum”, este é composto unicamente por ilustrações que favorecem a comunicação, pois permite criar várias histórias.

Fundamentação teórica

Segundo o Ministério da Educação (2009, pp.66-67):

“a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”.

O Ministério da Educação (2009, pp.67-68) alerta para o facto da comunicação em grupo, pois existem crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que não têm nada a dizer sobre um determinado assunto. O educador deve criar ocasiões que motivem o diálogo entre as crianças, partindo de vivências comuns. “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”.

Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011

Para comemorar o aniversário de um dos alunos, os pais do respectivo discente disponibilizaram-se para contar e dramatizar um conto tradicional, “O Príncipe com orelhas de burro”.

Inferências

O aluno, cujos pais participaram na aula, esteve grande parte da manhã muito ansioso pelo momento em que os encarregados de educação iriam intervir na aula. Os pais demonstraram ficar muito satisfeitos com a receção da turma à atividade preparada.

Fundamentação teórica

Zabalza (1998b, p.55) refere que a participação dos pais em contexto escolar da criança enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais que conhecem melhor os seus filhos fora do ambiente doméstico e enriquece a própria ação educativa que as famílias depois desenvolvem em suas casas. “Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas”.

Para Davis (1989), mencionado por Reis (2008, p.77), o envolvimento dos pais pode ser encarado como um meio de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal, que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos, para além do impacto positivo nas crianças.

Reis (2008, p.76) reporta-se a Brandão (1988) que interpreta o envolvimento como um conjunto de interações entre a Escola e a Família desde a participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com dos docentes.

Segundo Henderson e Mapp (2003), referidos por Reis (2008, p.76), o docente é o principal mediador para estabelecer relações de proximidade e confiança com os pais. Os efeitos resultantes desta interação fazem-se notar em todos os níveis de ensino e grupos sociais.

Segunda-feira, 14 de fevereiro de 2011

Solicitado pela educadora, dinamizei a história de um livro, de escolha livre. Optei por escolher um livro que apelasse aos sonhos das crianças. Finalizei a atividade questionando os alunos quanto ao que cada criança anseia por ser quando crescer.

Na aula de ginástica, a educadora responsável por este tempo, trabalhou o equilíbrio. Auxiliados de bancos suecos, as crianças tiveram de os percorrer de diferentes maneiras, conforme as orientações da educadora.

Inferências

As crianças, durante a aula de ginástica, revelaram algumas hesitações na realização de determinados desafios, que envolviam equilíbrio. Após concretizarem os exercícios a primeira vez, os discentes começaram a libertar-se e a confiarem em si próprios e nas suas capacidades motoras.

Fundamentação teórica

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.58), desde o nascimento, a criança aprende a dominar e vai tomando consciência do seu corpo, progressivamente, sendo este “... o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem”.

O Ministério da Educação (2009, p.59) afirma que a expressão motora deve auxiliar-se de materiais presentes na sala ou em espaços apetrechados para o efeito. Cabe ao educador tirar proveito dos materiais e dos espaços que tem à disposição, diversificando e enriquecendo as atividades promotoras da expressão motora.

Terça-feira, 15 de fevereiro de 2011

A estagiária Filipa deu aula no bibe amarelo sobre um fruto “O abacaxi”.

Os alunos tiveram a oportunidade de visualizar e tocar nos frutos, refletindo sobre a textura e o aroma. A estagiária proporcionou, aos alunos, a experiência de provarem o fruto.

Com o material **Cuisenaire**, os alunos foram conduzidos à formação de uma escada crescente, até à peça verde clara. Os discentes tiveram de obedecer às regras de medição de peças, ou seja, recorrendo à peça padrão.

A manhã foi concluída com a leitura do livro, em suporte multimédia, “Ainda nada!”.

Inferências

Registou-se que as crianças ficaram muito curiosas com o tema da aula, principalmente devido à parecença entre o abacaxi e o ananás. Com a prova do fruto as crianças puderam comprovar as informações que foram dadas durante a aula.

Fundamentação teórica

Segundo Zabalza (1998, p.53), o professor tem de saber criar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem à aula terem várias oportunidades de ação, alargando as suas descobertas e consolidar experiências.

Sexta-feira, 18 de fevereiro de 2011

No último dia de estágio no bibe amarelo, foi pedido à colega de estágio que dinamizasse uma história. A aluna da ESEJD interagiu com as crianças através da experiência de mistura de tintas de várias cores, de modo a obter novas cores.

Periodicamente, os alunos têm um tempo denominado de “Aula de Cerâmica”. Nesta aula, foi pedido aos alunos que moldassem livremente barro.

A manhã foi concluída com a apresentação de vários livros trazidos pelos alunos.

Inferências

Em cerâmica, os alunos interagiram com o barro, moldando figuras livremente.

Fundamentação teórica

O Ministério da Educação (2009, p.63) menciona que as atividades na área da expressão plástica que recorrem a uma exploração de materiais que ocupam um espaço bi- ou tridimensional, remetendo para texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, estão relacionadas com o domínio da Matemática.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.61):

“as actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho considerado acabado”.

1.5. 4.ª Secção

Turma: 4.º B

Faixa etária: 9 anos

Professor: Hugo Rodrigues

Período de estágio: 28 de fevereiro a 4 de março de 2011 (semana de contacto com a realidade educativa)

1.5.1. Relato semanal

Segunda-feira, 28 de fevereiro a sexta-feira, 4 de março de 2011

Salienta-se que a participação neste momento de estágio foi integrada no horário diário da turma, ou seja, com início às 9h e término às 17h.

Os alunos iniciaram a semana realizando exercícios de revisão na área da matemática, baseando-se no cálculo de áreas e perímetros.

Foi dada importância, durante a maioria dos dias da semana, a revisões sobre temas das áreas de Estudo do Meio e História de Portugal, realizando provas nas mesmas áreas.

Estes alunos realizaram trabalhos sob o tema “o dia do pai”, em Expressão e Educação Plástica.

Na disciplina de Inglês, a turma desenvolveu vocabulário inerente à língua estrangeira em estudo.

No final da semana, alunos e professores celebraram o Carnaval.

Inferências

A semana de contacto com a realidade educativa permite aos alunos estagiários vivenciarem o dia-a-dia de uma turma, podendo participar ativamente nesta rotina e perceber como está organizado cada “tempo” conforme as necessidades dos discentes e o Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico.

Fundamentação teórica

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, confere a responsabilidade de adequar o currículo nacional a cada escola, tendo em conta o contexto em que se insere, a partir do projeto curricular de escola, que deverá estar adaptado ao projecto curricular e contexto de cada turma.

Pereira (2008, p.120) menciona as áreas curriculares disciplinares estipuladas pela estrutura curricular: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras; quanto às áreas curriculares não disciplinares são mencionadas as seguintes: Área de Projeto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Educação Moral e Religiosa (frequência facultativa).

Pereira (2008, p.122) sistematiza no quadro 4 a estruturação das componentes do currículo do 1.º ciclo do ensino básico compostas pelas áreas curriculares disciplinares (frequência obrigatória), as áreas curriculares não disciplinares, as áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento do currículo (facultativas para os professores e destinam-se à organização de atividades lúdicas para os alunos).

Quadro 4 - Plano curricular do 1.º ciclo do ensino básico.

1.º ciclo do ensino básico		
		Horas semanais
Áreas curriculares	Língua Portuguesa	8
	Matemática	7
	Estudo do Meio	5
	Expressões Artísticas Físico-Motoras	5
	Educação Moral e Religiosa	
Áreas curriculares não disciplinares	Área de projeto Estudo acompanhado Formação cívica	Total de horas
		25
Atividades de enriquecimento curricular		

1.6. 5.ª Secção

Turma: 4.º B

Faixa etária: 9 anos

Professor: Hugo Rodrigues

Período de estágio: 14 de março a 13 de maio de 2011

1.6.1. Caracterização da turma

A turma B do 4.º ano é formada por dezasseis alunos, dez do sexo feminino e seis do masculino. É um grupo que obtém, no geral, bons resultados académicos, embora se diferenciem nas diferentes áreas curriculares.

1.6.2. Caracterização do espaço

A sala desta turma localiza-se no primeiro andar de um dos edifícios que constitui o Jardim-Escola. O espaço tem duas portas, uma com acesso ao corredor e escadas que fazem a ligação ao rés do chão do edifício e a outra com a sala dos alunos estagiários.

Esta sala está equipada com um quadro interativo, para o qual os alunos estão direccionados.

As crianças estão distribuídas por três filas e agrupadas duas a duas, à exceção dos dias de provas de avaliação em que os alunos são separados.



Figura 4 - Sala de aula do 4.º B

1.6.3. Rotina diária

Contrariamente aos dias descritos na educação pré-escolar, as aulas matinais no 1º ciclo do ensino básico começam às 9 horas e terminam às 13 horas.

A rotina da turma B do 4.º ano educação é constituída pelos seguintes momentos:

- Acolhimento

Os alunos começam as aulas às 9 horas, sendo que, até às 9h30m, o professor dialoga com os alunos e realiza uma atividade relativa à escolha do fundo do computador/quadro interativo.

- Recreio

O recreio ocorre durante 30 minutos, começando às 11 horas. Enquanto decorre este período de tempo, as crianças brincam livremente no espaço exterior ou no ginásio e tomam o lanche da manhã, constituído por bolachas ou maçãs.

- Almoço

Às 13 horas, a turma começa a almoçar no salão, espaço previamente preparado.

- Horário e áreas de conteúdos

As diversas áreas de conteúdos contemplam os temas que são antecipadamente planeados e planificados anual e mensalmente pelos professores titulares das turmas do 4.º ano. Nas áreas de Expressão Plástica, Inglês, Educação Física e Informática a programação dos conteúdos abordados em aula são da responsabilidade dos professores responsáveis.

As rotinas da turma B estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 5 – Horário do 4.º B

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 10h às 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 12h às 12h50m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Experiências
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Inglês	Biblioteca	Música	Área Projeto
Das 15h20m às 16h10m	Expressão Plástica (15h45m - 17h)	Educação Física	Estudo do Meio	Computadores	Estudo Acompanhado
Das 16h10m às 17h		História	Formação Cívica	História	Assembleia de turma
Saída					

1.6.4. Relatos diários

Segunda-feira, 14 de março de 2011

Neste dia deu-se início ao primeiro momento de estágio em turmas do 1.º ciclo do ensino básico.

Durante toda a manhã, os discentes realizaram exercícios de matemática, propostos pelo docente, envolvendo a conversão de números complexos para números incomplexos. Seguiu-se a correção dos mesmos, no quadro.

Inferências

A correção no quadro permite aos alunos acompanharem os processos necessários para a resolução dos exercícios pedidos. Para esta correção, o professor pediu ao aluno, que foi ao quadro resolver a tarefa, que verbalizasse o que estava a fazer, desta forma, todos os alunos puderam entender todos os “passos”.

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, p.220) aborda o desenvolvimento do raciocínio matemático nas aulas em que os alunos devem ser incentivados a explorarem a veracidade das suas ideias. Tanto os alunos, como o professor, devem estar disponíveis para o questionamento, reações e críticas

de terceiros. Os alunos têm de explicar e fundamentar o seu raciocínio, de aprender a detetar falhas e a comentar os raciocínios apresentados.

Ponte e Serrazina (2000, p.59) referem que a comunicação permite a partilha de ideias em grupo e, simultaneamente, são alteradas, modificadas e apreendidas por cada indivíduo. Da mesma forma, a comunicação possibilita que se alargue o conhecimento matemático, tendo em conta as ideias dos outros.

Terça-feira, 15 de março de 2011

Na área da Língua Portuguesa, os alunos executaram um exercício caligráfico. Posteriormente, procedeu-se à correção dos textos escritos, a partir de um original ditado pelo professor.

Durante a manhã, os alunos reuniram-se, com as restantes turmas do Jardim-Escola, num encontro com uma escritora e ilustradora, que proporcionou aos alunos diversas formas de ilustrar histórias a partir de figuras geométricas de papel.

Inferências

Os alunos reconheceram de imediato os trabalhos da escritora através das suas ilustrações e mencionaram algumas obras que conheciam.

Fundamentação teórica

O Plano Nacional de Leitura (2009, p.30) estipula que para que a ida de escritores às escolas surta os efeitos desejados na criação de hábitos de leitura nos alunos, o professor deve assegurar que as crianças conhecem os livros dos autores convidados e previamente realizar leituras orientadas na sala de aula.

Sexta-feira, 18 de março de 2011

O professor propôs aos alunos a realização de exercícios de análise morfológica, de modo a consolidar a matéria aprendida anteriormente e a verificar as dificuldades dos alunos neste tipo de exercício.

Os alunos assistiram a uma peça de teatro no Jardim-Escola, tendo como tema a alimentação saudável e equilibrada.

Nos cinquenta minutos semanais destinados ao “Clube das Ciências” construiu-se um modelo de um *hovercraft*, baseando-se nos princípios das forças de atrito e inércia. A aula foi concluída com o preenchimento do protocolo experimental sobre a atividade realizada.

Inferências

O professor de ciências optou por, em primeiro lugar, realizar a atividade experimental e depois referir as leis que estavam implícitas na mobilidade do *hovercraft*. A partir do modelo criado pelo professor foi mais perceptível para os alunos entenderem os princípios em estudo.

Fundamentação teórica

Segundo Martins *et al.* (2007b, p.19), o docente deve ter a oportunidade de reconstruir e aprofundar os seus conhecimentos científicos. Os professores devem implementar e avaliar as atividades realizadas no contexto científico. Deve ser desenvolvida uma atitude de interesse pelo ensino das ciências, transmitindo essa disposição para os alunos, desta forma incentivando-os e fomentando o desenvolvimento da literacia científica.

Terça-feira, 22 de março de 2011

Um “ditado mudo” foi o exercício cumprido pelos alunos no início da manhã de aula. Esta atividade do foro ortográfico consiste na memorização de frases escritas no quadro, as quais são apagadas pelo docente após um breve período tempo, e, em seguida, os discentes escrevem o que foi apresentado.

De forma a consolidar a teoria apresentada pelo professor, a turma realizou exercícios escritos sobre pronomes reflexivos.

Inferências

O exercício ortográfico permitiu ao professor detetar a existência de erros nas frases escritas, assim como avaliar a caligrafia dos alunos.

Fundamentação teórica

Gomes *et al.* (1991, p.167) mencionam que é importante escrever frequentemente, pois é assim que se aprende. Os professores devem criar condições para que se realizem atividades ligadas à escrita. Contudo, não se pode deixar de ter em atenção que essas atividades devem ser devidamente apoiadas, por parte do professor, com indicações corretas, intervenções apropriadas e apreciação regular dos textos produzidos.

Deve visar-se a realização de todo o tipo de treino, tendo em conta o que se vai conseguir obter a partir dele. Os alunos precisam de fazer exercícios de escrita, que lhes proporcionarão o domínio de diversas técnicas e capacidades interligadas a um domínio da língua (Gomes *et al.*, 1991, p.167-168).

Sexta-feira, 25 de março de 2011

A colega Diana, durante a manhã foi responsável por lecionar as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Na primeira área mencionada, os alunos tiveram acesso aos diversos tipos de cartas e à sua constituição, completando um modelo de uma carta com os elementos em falta.

Em Matemática, foram desenvolvidos exercícios baseados na soma e subtração de números complexos.

Concluindo, na área de Estudo do Meio, a colega, através de uma apresentação interativa, mencionou as características de diversas regiões de Portugal; os alunos, através da interatividade proporcionada pela apresentação, participaram ativamente.

Inferências

O uso das potencialidades do quadro interativo e da apresentação multimédia elaborada pela colega, conferiu dinamismo à aula e despertou interesse por parte dos alunos.

Os recursos didáticos e as tecnologias devem estar ao serviço da educação, fazendo-se uso delas para complementar um ensino atual e diversificado.

Fundamentação teórica

Segundo Dias (1995), mencionado por Pais (2000, p.21), na realidade escolar em que estão presentes as tecnologias, existe um fator de complexidade no sistema de comunicação educativa através da integração nos formatos de multimédia e hipermédia do som, da imagem e palavra num mesmo suporte; “os média que apresentam a capacidade de interação com o utilizador”.

Pais (2000, p.21) vê a integração das novas tecnologias de informação como um meio para a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, a interação do computador/aluno ganha uma dimensão relevante.

Last (1992) diz que o uso de ferramentas multimédia, pelo aluno, permite que ele oriente os seus próprios caminhos de aprendizagem, assim como o modo como o faz (Pais, 2000, p.22).

O aluno ao interagir com os meios multimédia envolve-se num processo transacional, pois conduz, e é conduzido, em todo o percurso de construção/aquisição de conhecimentos (Pais, 2000, p.21).

Segunda-feira, 28 de março de 2011

A colega Filipa, deu aula nas diferentes áreas curriculares.

O tema da aula de Estudo do Meio foi “regiões autónomas de Portugal”, abordadas através do preenchimento de cartões de identificação de cada ilha. Nesta atividade, os alunos trabalharam a pares, assim como na apresentação dos cartões realizados.

A partir da leitura de um texto, os discentes responderam a perguntas alusivas à interpretação do mesmo. Tendo em conta o tema abordado no documento escrito apresentado anteriormente, a colega abordou a conjugação pronominal reflexiva e a conjugação de verbos necessários à compreensão da matéria.

Na área da Matemática, fez-se revisão sobre o cálculo da área de um círculo, desta forma, introduzindo o cálculo do volume de um cilindro. A parte lúdica deste tema foi proporcionada com a construção de um cilindro a partir da sua planificação.

Inferências

Na aula de Estudo do Meio, os alunos ficaram a conhecer mais factos e características sobre as regiões autónomas de Portugal, mas especificamente sobre as ilhas que formam os arquipélagos da Madeira e dos Açores.

Na maioria, as crianças invocaram os conhecimentos que já tinham sobre este tema, recorrendo a informações que lhes foram contadas, imagens passadas nos meios de comunicação e até mesmo memórias ou experiências dos alunos que tinham visitado alguns desses locais.

Fundamentação teórica

Roldão (1995, p.17) faz alusão às referências que estão mais próximas das crianças e às que estão mais distantes. Se partirmos de um alargamento de horizontes, parece fazer sentido em se abordar a partir do que as crianças experienciam no seu quotidiano, no meio em que estão envolvidas. Contudo, os alunos revelam saber mais do que aquilo que lhes é próximo, tornando a “obrigatoriedade” de partir do próximo irrelevante. De acordo com a autora, a experiência não é só feita do que se observa diretamente, mas, também é composta, relevantemente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se obtém através dos *media*, ainda que fisicamente não nos seja próximo.

Terça-feira, 29 de março de 2011

Os alunos realizaram a prova de avaliação de Língua Portuguesa.

Fundamentação teórica

Estanqueiro (2010, p. 93) considera os testes como um instrumento mais objetivo, mais simples e mais rápido para se obter dados sobre a aprendizagem do aluno. Um teste

permite medir, com rigor aproximado, o nível de desempenho do aluno. Possibilita verificar o que o aluno aprendeu e o que ainda não sabe.

Sexta-feira, 1 de abril de 2011

Neste dia lecionei uma aula com a duração de sessenta minutos, na qual foram integradas as áreas de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa. Este momento de avaliação da unidade curricular Estágio Profissional II foi avaliado pelo professor cooperante e por uma professora orientadora da ESEJD.

Iniciei a aula com a área de Estudo do Meio, informando os alunos sobre as características, composição química e física do petróleo. Dado o mote da aula, os alunos puderam reconhecer a origem e a utilização deste produto como matéria-prima, em simultâneo, os discentes preencheram um folheto lacunado com as informações transmitidas durante a aula.

Em seguida, apresentei aos alunos as regras que devem constar na elaboração de um gráfico de barras, desta forma, principiando a área de Matemática com o tema gráfico de barras. A partir de dados reais, os alunos elaboraram, individualmente, gráficos sobre a produção de petróleo de Portugal.

Em Língua Portuguesa, foram mencionadas as preposições e a sua utilidade na língua portuguesa. Os alunos puderam constatar o que foi referido anteriormente a partir do preenchimento de uma notícia na qual faltavam preposições. Por último, fez-se a leitura e correção do texto.

Inferências

Os alunos revelaram conhecer o tipo de gráfico apresentado, assim como deviam proceder para a sua análise. Contudo, na sua elaboração, recorrendo aos materiais construídos propositadamente para esta aula, verificou-se que não conheciam as regras para a construção de um gráfico de barras.

Fundamentação teórica

Ponte *et al.* (s.d., p.43) referem que durante o estudo sobre “organização de tratamento de dados”, é importante confrontar os alunos com a necessidade de produzir e interpretar informação estatística, devendo ser incitados a sintetizar e discutir informação e iniciar o estudo de dados quantitativos contínuos, assim como a representação em diagrama e os gráficos em linha.

O NCTM (2007, p.52), recomenda que os alunos devem aprender a recolher dados, a organizar os seus próprios dados ou os de terceiros, de apresentá-los sob a forma de gráficos e tabelas, que serão necessários para responder a perguntas anteriormente formuladas.

Segunda-feira, 4 de abril de 2011

Idêntico ao que foi descrito no ponto anterior, a colega Filipa lecionou a sua aula avaliada de sessenta minutos.

A primeira área escolhida foi Língua Portuguesa, na qual foram descritas as regras de utilização do discurso direto e do discurso indireto, tendo como base uma carta fictícia de um emigrante.

A parte da aula destinada ao Estudo do Meio decorreu sob o tema “a emigração”, no qual foram descritos alguns momentos históricos em que ocorreram estes movimentos populacionais e as suas características.

Os alunos, em Matemática, elaboraram e analisaram um pictograma relativo ao tema apresentado anteriormente.

Inferências

As aulas programadas são uma das componentes de avaliação que constituem o estágio profissional.

As aulas são assistidas quer pelo professor da turma em que se está a realizar o estágio, quer por orientadoras da ESEJD. Durante as aulas, os estagiários são observados e avaliados quanto às metodologias, conhecimentos e postura em sala de aula.

Fundamentação teórica

As técnicas de avaliação utilizadas fornecem dados, que permitem averiguar se houve alterações no comportamento da pessoa avaliada. Uma das técnicas utilizadas para a avaliação, descrita como a mais utilizada e a mais simples, é a observação. Neste tipo de avaliação são observados o comportamento, as reações, a aptidão, o interesse, os passos dados para a realização de uma tarefa, as dificuldades apresentadas, os erros praticados, entre outros elementos. Esta técnica tem a vantagem de permitir obter dados no instante em que estão a acontecer, logo são reais e verdadeiros (Mão-de-Ferro, 1999, pp.168-169).

Terça-feira, 5 de abril de 2011

Com a aproximação das provas de avaliação que os alunos realizam mensalmente, o professor optou por fazer revisões para a prova de Estudo do Meio durante grande parte da manhã.

Antes do intervalo, os alunos participaram num *workshop* de promoção da leitura. Após assistirem a uma peça de teatro, protagonizado por uma atriz, sobre a história “A princesa da chuva”, da autora Luísa Ducla Soares, as crianças foram divididas por grupos, com o objetivo de recontarem e ilustrarem partes da história.

Após o intervalo, a turma realizou a prova de avaliação de Estudo do Meio.

Fundamentação teórica

Gomes *et al.* (1991, p.119) referem que a ilustração de um texto deve obedecer aos seguintes aspetos:

- a) A ilustração e o texto devem estar relacionados, de modo a que não haja uma descontextualização.
- b) O processo de relação entre imagem e texto pode ter dois propósitos: reforçar as ideias já referidas no texto; ou de prolongar, fornecendo novos dados, que complementem alguns elementos presentes no texto.
- c) O âmbito da relação entre ilustração e texto escrito. Focar a que áreas do texto a ilustração se refere.

Sexta-feira, 8 de abril de 2011

A estagiária Diana começou a sua segunda aula matinal com o tema futebol, apelando às regras e aos elementos que constituem este desporto.

A manhã foi interrompida para se proceder à aula surpresa da colega que se encontrava a dar aula. Neste tempo, aproximadamente vinte minutos, a aluna da ESEJD teve como tarefa ajudar os alunos na operação aritmética da divisão com três algarismos no divisor.

Inferências

Para a aula surpresa foi necessário que a colega dominasse o algoritmo da multiplicação, de forma a passar claramente os conhecimentos pretendidos. Um professor deve estar consciente do programa adoptado pela escola e estar preparado convenientemente, conforme o que é requerido.

Fundamentação teórica

Azcárate (1999), referido por Gaio e Duarte (2004, p. 126), refere que o professor, com as suas ideias sobre a Matemática e o seu ensino, incluindo o seu conhecimento matemático, decide o tipo de atividades matemáticas apresentadas aos alunos. Logo, se ele não tiver desenvolvido competências matemáticas essenciais para o ensino não poderá contribuir para o seu desenvolvimento.

Segunda-feira, 11, terça-feira, 12 e sexta-feira 15 de abril de 2011

Durante os dias de estágio que ocorreram na semana mencionada, os alunos dos mestrados da ESEJD, a estagiar no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais, tiveram como desafio criar animação e atividades lúdicas que abrangessem todas as turmas. Desta forma, foram criados jogos, *ateliers* e uma peça de teatro.

Os jogos em que os alunos participaram tiveram todos como característica basearem-se em jogos tradicionais.

Os *ateliers* desenvolveram-se sob os temas: dobragem do moinho de vento, pintura em painel com as mãos, pintura livre em painel, desenho com giz no chão, desenho com giz em cartolina preta e *workshop* de primeiros socorros.

A peça de teatro *A Rainha das Cores*, baseada no livro homónimo de Jutta Bauer, teve como atores e direção artística os alunos da ESEJD.

Fundamentação teórica

Lança (2009, p.17) define animação sociocultural como “um método de intervenção social, centrado na dinamização de conjuntos em prol das suas necessidades e interesses. Assume-se como forma de promoção de actividades destinadas a preencher de forma criativa o tempo livre...”.

A criação de atividades lúdicas relaciona-se com a necessidade de respostas no confronto com o meio envolvente e no crescimento das estruturas sociais e culturais dos grupos existentes (Lança, 2009, pp.17-18).

Segunda-feira, 2 de maio de 2011

Os alunos realizaram exercícios gramaticais sobre análise morfológica e sintática como preparação para as provas de aferição de Língua Portuguesa

O tempo restante da manhã foi destinado à correção de exercícios de matemática que os alunos realizaram em casa.

Inferências

É importante que os alunos entendam o “porquê” de aprenderem gramática e exercitem o seu uso, quer oralmente como por escrito.

Fundamentação teórica

Segundo Sim-Sim (2006, p.127), o ensino da gramática deve ser iniciado através de uma reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, em que deve ser implementada uma atividade de descoberta. A autora defende que a atividade deve ser feita por fases, numa

primeira fase o professor faz uma seleção dos dados linguísticos significativos para a compreensão de um problema, consoante os alunos agrupam os dados, apercebem-se de regularidades e formulam teorias sobre o comportamento desses dados, testam novos dados para verificarem a autenticidade das teorias e realizam exercícios de treino para a consolidação da sistematização aprendida.

Terça-feira, 3 de maio de 2011

Para esta manhã planeei aulas para as três áreas curriculares.

Na aula de Estudo do Meio foi abordado o tema “Agricultura biológica”, começando por questionar os alunos sobre a importância deste setor na economia e na alimentação.

Em seguida, os alunos, distribuídos por quatro grupos, semearam diversos produtos em mini estufas. Desta forma, induziu-se a uma reflexão sobre os métodos de cultivo utilizados na atividade e as características da agricultura biológica.

Os alunos procederam à identificação e classificação dos advérbios presentes num texto sobre o tema referido anteriormente.

Na área de Matemática foram lembradas as unidades agrárias e a sua utilização prática. Posteriormente, a turma resolveu os exercícios propostos, seguindo-se da sua correção no quadro.

Inferências

Durante toda a aula os alunos foram questionados, de modo a revelarem os conhecimentos e conceções que tinham sobre os temas abordados e assim construírem novas noções a partir do que já sabiam.

Fundamentação teórica

Estanqueiro (2010, pp.43-44) menciona que as perguntas do professor têm um “grande potencial pedagógico”, são um meio simples e assertivo para integrar os alunos na aula. Uma pergunta bem elaborada e, conseqüentemente, uma boa resposta, podem ser o início de um debate enriquecedor.

A qualidade das perguntas que o professor faz é um fator decisivo na comunicação em sala de aula. As perguntas podem ser facilitadores do diálogo e desenvolver a criatividade na aula (Estanqueiro, 2010, p.45).

Um dos tipos de perguntas que Estanqueiro (2010, p.46) refere são as “perguntas desafiantes”. Ao contrário das perguntas simples em que o aluno recorre à memorização mecânica, estas são motivadores e implicam um desafio para o raciocínio e criatividade. Despertam a curiosidade do aluno na descoberta de novos conhecimentos.

Sexta-feira, 6 de maio de 2011

Neste dia realizaram-se a nível nacional as provas de aferição de Língua Portuguesa, desta forma não foi possível acompanhar a turma.

Consequentemente, foi permitido aos alunos da ESEJD, a estagiar no 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, frequentar outras turmas. Desta forma, assisti à aula da estagiária Carolina Sousa na turma B do 2º ano do 1º ciclo.

Fundamentação teórica

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, determina que as provas de aferição são realizadas no final do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, e têm como objetivo avaliar a eficácia do sistema, tanto no desenvolvimento do currículo nacional como na aquisição das competências essenciais dos respetivos ciclos, pelos alunos, com a intenção de colaborar na tomada de decisões, no sentido de aperfeiçoar a qualidade das aprendizagens e fortalecer a confiança social no sistema educativo.

Segunda-feira, 9 de maio de 2011

A manhã foi da responsabilidade da colega Filipa, que apresentou a matéria “predicado nominal e predicado verbal” em Língua Portuguesa, utilizando diversos exemplos durante a aula.

Os alunos resolveram situações problemáticas não rotineiras e problemas de processo, seguindo-se a sua correção no quadro.

Na última área, Estudo do Meio, a estagiária demonstrou o perigo e as causas das chuvas ácidas, realizou-se uma experiência que consistiu na demonstração da corrosão dos monumentos. Nesta atividade foi usado vinagre para simular a chuva ácida, no qual foi mergulhado giz, simbolizando a pedra dos edifícios e estátuas. A comparação foi realizada com a água que substituiu o vinagre. Os resultados e as conclusões foram assinalados no protocolo experimental entregue a cada aluno.

Inferências

Para a resolução dos problemas de processo, os alunos experimentaram diversos métodos para chegar a um resultado final. Alguns alunos recorreram de imediato ao uso de algoritmos, o que se revelou insuficiente para chegarem ao que foi pretendido.

Fundamentação teórica

Proudfit (1980), mencionado por Lopes (2002, pp.13-14), caracteriza os *problemas de processo* como aqueles que exigem mais do que o uso das operações, sendo necessário recorrer a estratégias de resolução. A resolução deste tipo de problemas não depende só da utilização de conceitos matemáticos, fórmulas ou algoritmos, mas essencialmente do uso de uma ou mais estratégias combinadas. Maioritariamente, nestes problemas, existe mais do que uma solução e são utilizados para desenvolver o uso de métodos de resolução de problemas, fornecendo aos alunos a possibilidade de criarem formas criativas de resolução, partilhando-os com os colegas e aumentar a confiança e o gosto pela resolução de problemas.

Terça-feira, 10 de maio de 2011

A minha segunda aula, com a duração de uma manhã, lecionada na turma do 4.º ano, teve como tema a “pesca”. No início fez-se referência à aula anterior, por ambos os temas terem influência na sociedade.

O tema foi apresentado em suporte digital, recorrendo a imagens dos vários tipos de pesca praticados em Portugal.

De uma forma lúdica foi pedido aos alunos que tentassem “pescar” diversos animais que se encontravam espalhados pelo chão da sala, com o objetivo de caracterizar o tipo de pescado existente nos rios e no mar português.

Na área de Língua Portuguesa expliquei as regras para a conversão de frases na voz ativa para a voz passiva. Para este tema foi necessário listar alguns exemplos de verbos no particípio passado. Os alunos tiveram a tarefa de ordenar frases de modo a formar um texto, cada par de alunos construiu dois textos, um na voz ativa e outra na voz passiva.

Em Matemática, os alunos contactaram com uma matéria nova “equações de 1.º grau”. Depois de nomear os membros que constituem uma equação, realizaram-se exercícios para consolidar o que foi aprendido.

Inferências

O caráter lúdico de uma atividade torna a aprendizagem mais interessante para as crianças e permite ao professor diversificar os seus métodos de ensino.

Na aula anteriormente descrita, a parte lúdica incorporada na área de Estudo do Meio, potencializou o interesse dos alunos para a descoberta dos tipos de peixes que são pescados em rios e mares.

Fundamentação teórica

Pessanha (2001, p.51) define a atividade lúdica como uma manifestação espontânea e frequente da criança, sendo algo que está intrínseco ao seu desenvolvimento. A atividade lúdica favorece, no processo educativo, o desenvolvimento global da criança, mais concretamente nos aspetos da integração afetiva, social e cultural.

A autora refere que no final dos anos sessenta, a atividade lúdica deixou de ser encarada como um ato no qual os professores não deviam intervir, pois tratava-se de uma ação de resolução de conflitos internos. Numa nova abordagem, a atividade lúdica passa a ser englobada nas áreas de desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, representando um papel relevante no domínio cognitivo da criança.

Sexta-feira, 13 de maio de 2011

No último dia de estágio na turma 4.º B, as alunas do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica apresentaram uma aula sobre o lince ibérico, tendo como suporte uma apresentação multimédia.

O professor da turma pediu aos alunos para resolverem exercícios de matemática.

No tempo destinado ao “Clube das Ciências” foi realizada uma experiência sobre tensão superficial; os conceitos teóricos relativos à atividade foram apresentados em seguida.

Inferências

As alunas da licenciatura deram aula pela primeira vez a uma turma de 1.º ciclo. O tema foi uniformemente distribuído pelas duas alunas revelando cooperação entre o par de estágio. Esta aula esteve inserida na unidade curricular Prática Pedagógica do curso Licenciatura em Educação básica.

Fundamentação teórica

Formosinho e Niza (2009, p.128) referem que a Prática Pedagógica é uma das componentes presentes nos cursos de formação de professores, sendo esta fundamental para a iniciação formal dos alunos no mundo da prática profissional docente.

As alunas, referidas no relato, enquadram-se, num dos dois momentos de desenvolvimento da Prática Pedagógica referidos pelos autores: a fase inicial, constituída por atividades de iniciação sequenciadas que envolvem práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica.

Formosinho (2001), mencionado por Formosinho e Niza (2009, p.129), define que a Prática Pedagógica, presente na formação inicial de professores, pretende que o futuro professor seja capaz de transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais suscetíveis de serem mobilizados para a ação quotidiana.

1.7. 6.ª Secção

Turma: 3.º A

Faixa etária: 8 anos

Professora: Sofia Vasconcelos

Período de estágio: 16 de maio a 5 de junho de 2011

1.7.1. Caracterização da turma

Este grupo é constituído por vinte e seis crianças, dezoito do sexo masculino e oito do sexo feminino. Entre os alunos destacam-se duas crianças com necessidades educativas especiais, um dos casos com a síndrome de Asperger e um outro aluno com hiperatividade e dislexia.

1.7.2. Caracterização do espaço

A sala do 3.º A, à semelhança do 4.º ano, dispõe de um quadro interativo. As janelas da sala estão viradas diretamente para o recreio e a sala só tem um acesso de entrada/saída.

Os estiradores constituem três filas e estão agrupados a pares.

Os elementos decorativos da sala baseiam-se nas personagens da banda desenhada *Astérix*.



Figura 5 - Sala de aula do 3.º A

1.7.3. Rotina diária

A rotina da turma A do 3.º ano é constituída pelos seguintes momentos:

- Acolhimento

Durante o tempo de estágio, a rotina da turma manteve-se pouco alterada. Todos os dias verifica-se um tempo de espera entre as 9h e as 9h30m, em que, devido ao regulamento do estabelecimento de ensino, os alunos têm tolerância para entrarem na escola. Durante este espaço temporal, a professora Sofia dedica-se à correção dos trabalhos realizados em casa pelos alunos ou propõe exercícios de revisão das matérias lecionadas.

- Almoço

Às 13 horas, a turma almoça no refeitório, dividindo o espaço com as turmas do 2.º ano.

- Horário e áreas de conteúdos

As rotinas da turma A estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 6 – Horário do 3.º A

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 10h às 11h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 12h às 12h50m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Computadores	Música	Inglês	Experiências
Das 15h20m às 16h10m	Formação Cívica	Estudo do Meio	Área Projeto	Educação Física	Estudo Acompanhado
Das 16h10m às 17h	Estudo Acompanhado	História	Biblioteca	História	Expressão Plástica (15h45m - 17h)
Saída					

1.7.4. Relatos diários

Segunda-feira, 16 de maio de 2011

Neste dia foram realizados exercícios de resolução de situações problemáticas, focando-se em operações de divisão e multiplicação.

No tempo destinado à Língua Portuguesa, a docente ensinou os diferentes tipos de sujeito recorrendo a exemplos específicos. Posteriormente, consolidou a matéria com exercícios de análise sintática.

Fundamentação teórica

Segundo Polya (1949), referido por Lopes (2002, p.9), resolver um problema é encontrar um meio desconhecido, procurar um modo de contornar um obstáculo, chegar a um fim desejado que não é logo alcançável através de meios adequados. “Ao resolver um problema, estão a encontrar-se os meios desconhecidos para um fim distintamente concebido”. Lester (1983), mencionado por Lopes (2002) refere-se a um problema como sendo uma tarefa para o qual um indivíduo ou um grupo ambiciona ou precisa de encontrar uma solução. Semelhante a esta última definição, Lesh (1992), também mencionado por Lopes (2002), vê o problema como uma situação, para a qual o indivíduo que a resolve pretende encontrar uma solução, contudo não dispõe de meios imediatos para o fazer.

Terça-feira, 17 de maio de 2011

Salienta-se que nesta manhã a professora utilizou o material **5º Dom de Fröebel** em consonância com uma apresentação multimédia. Este material de madeira é composto por 21 cubos inteiros, três cubos divididos em dois meios e outros três decompostos em quatro quartos.

O Material foi utilizado para exercitar o cálculo mental e rever temas como fracções, fracções próprias e impróprias e situações problemáticas com numeração romana.

Inferências

Os alunos revelaram ter conhecimentos sólidos sobre a representação de números racionais sob a forma de frações.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p.303) cita as Normas (1991) que explicitam que, quando as crianças têm o conceito de fração e de decimal bem consolidado, podem usar esse saber para descrever fenômenos do mundo real e para o usar em problemas que abranjam medidas, probabilidades e estatística. Para que tal aconteça, estabelece-se que no ensino básico é importante usar materiais manipuláveis, diagramas e situações reais, em consonância com empenho para descreverem experiências de aprendizagem, por meio da comunicação (oral e simbólica).

Sexta-feira, 20 de maio de 2011

Parte da manhã foi destinada a avaliar os alunos quanto ao conteúdo “leitura de números”, em suporte escrito. Os momentos que antecederam a avaliação foram ocupados com revisões sobre leitura de números, valor absoluto e valor relativo.

Antes da “hora de almoço” fez-se a correção de trabalhos que os alunos realizaram em casa e na sala de aula.

Inferências

Os trabalhos de casa, corrigidos em sala de aula, não eram extensos e correspondiam a um fragmento de uma matéria já abordada pelos alunos. Alguns alunos afirmaram que os trabalhos tinham sido “fáceis” de fazer.

Fundamentação teórica

Segundo Gomes *et al.* (1991, p.70), a falta de tempo na escola para a resolução de alguns trabalhos leva os professores a marcarem aos alunos trabalhos para realizarem em casa. Estes trabalhos devem ser estabelecidos de acordo com os seguintes princípios:

- a) A sua realização deve ser feita num curto espaço de tempo.

- b) Serem variados.
- c) Serem em número reduzido na atividade diária.
- d) Obedecerem às possibilidades e motivações dos alunos.
- e) Estarem de acordo com o manuais e apontamentos dos alunos, para que no caso de dúvida possam ser consultados.
- f) Ser possível corrigi-los atempadamente.

Terça-feira, 24 de maio de 2011

A turma iniciou o dia com a resolução de exercícios na área de Matemática.

No contexto da educação para a cidadania estabeleceu-se um diálogo e debate entre a professora e os alunos sobre o dia da criança e os direitos da criança.

Devido ao tema abordado na aula, os alunos responderam a questões e copiaram os artigos 1, 2 e 3 da "Declaração dos *Direitos da Criança*".

Inferências

A professora levantou questões que facilitaram o debate de ideias em sala de aula. Os alunos participaram ativamente expressando o que pensavam sobre determinadas situações envolvendo crianças, como por exemplo o trabalho infantil.

Fundamentação teórica

Segundo Estanqueiro (2010, pp.54-55), o debate permite aprofundar conhecimentos e aumentar as competências comunicativas dos alunos. Sendo que é uma estratégia abrangida pela educação moral e cívica.

O autor refere que o professor tem o papel de moderador, distribuindo a palavra entre os alunos e originar um ambiente de respeito na sala de aula, corrigindo os erros que prejudicam a aprendizagem.

Cabe ao professor iniciar o debate, orientar a participação da turma e, juntamente com os alunos, fazer a síntese da discussão.

Sexta-feira, 27 de maio de 2011

A estagiária Diana iniciou uma aula de Língua Portuguesa sobre o conto popular, a partir do mesmo explorou um texto e analisou gramaticalmente algumas frases.

Neste dia, lecionei uma aula de caráter surpresa na área da Língua Portuguesa, o tema abordado foram as “palavras homónimas”. Iniciei a aula fazendo referência ao texto que os alunos leram na aula anterior, pedindo exemplos de frases com palavras homónimas. Posteriormente, foram dados diversos exemplos deste grupo de palavras e fez-se a sistematização escrita sobre a identificação das mesmas.

Inferências

Na aula surpresa demonstrei estar à vontade com o tema, referindo as informações mais pertinentes e solicitando exemplos para clarificar o tema abordado.

Fundamentação teórica

Sim-Sim, Duarte e Pereira (2001, p.31) referem que um profissional competente na área de Língua Portuguesa tem de ter conhecimentos sólidos sobre a estrutura da língua portuguesa, tendo em conta as características estruturais e funcionais dos discursos orais e dos textos escritos. “Tem de ter conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento linguístico em geral e sobre a leitura e a escrita enquanto processos psicolinguísticos”.

Segunda-feira, 30 de maio de 2011

Durante a manhã fui responsável por lecionar as áreas de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa.

Na primeira aula, sobre o tema “Pecuária”, apresentei imagens em formato multimédia evidenciando a importância da pecuária na sociedade. Caracterizei a atividade e enquadrei historicamente a pecuária. O momento lúdico desta aula realizou-se com uma atividade sobre a divisão das espécies animais pelos diferentes setores do tema em estudo. Por último visualizou-se a distribuição geográfica da produção pecuária em Portugal e os produtos resultantes.

Em Matemática foi apresentada e resolvida no quadro uma situação problemática que consistia na divisão de números inteiros. Em seguida, demonstrei o algoritmo da divisão com números decimais. Finalizei a aula com a distribuição de uma proposta de trabalho.

Na última área lecionada, os alunos realizaram uma atividade que consistiu na organização de vinhetas numa prancha de banda desenhada seguindo-se da leitura, realizada pelos alunos, do texto presente. Com base no tipo de texto lido fez-se a caracterização dos elementos que o compõem. A turma realizou uma proposta de trabalho sobre a banda desenhada e elaborou-se um texto coletivo, de modo a preencher os balões de fala, os balões de pensamento e as legendas existentes numa prancha em branco.

Inferências

Os alunos mostraram-se muito entusiasmados quando souberam o tema de Língua Portuguesa, inclusive, depois de serem questionados, disseram vários títulos de obras de banda desenhada que já tinham lido.

Fundamentação teórica

Segundo Gomes *et al.* (1991, p.114), a banda desenhada é um meio eficaz para trabalhar a língua portuguesa com crianças menos motivadas. Este tipo de texto tem sido um sucesso na arte de contar histórias.

Os elementos visuais que a constituem permitem que o interesse da criança seja mais forte do que nas histórias onde o texto escrito ou oral é dominante.

O autor salienta que na banda desenhada a ser apresentada às crianças tem de se ter atenção o conteúdo da mesma e, também, a técnica do desenho.

Terça-feira, 31 de maio de 2011

A colega Diana deu aula de Matemática (suspensa devido à interrupção para aula surpresa de dia 27 de maio). Esta aula teve como tema “Múltiplos”. A colega, a partir de uma atividade, interligou as operações – soma e multiplicação. Posteriormente, expôs a definição

de “múltiplo” e explicou as regras que permitem saber se um número é múltiplo de outro. Concluiu a aula com uma proposta de trabalho.

Observei uma aula surpresa, na turma 3.ºB, sobre a leitura de números, utilizando o Material **Calculadores Multibásicos**.

Inferências

Na aula da Diana, referente à proposta de trabalho, os alunos trabalharam individualmente sem trocarem ideias sobre o que estavam a resolver.

Contrariamente, na aula surpresa, os alunos partilharam o Material e trabalharam a pares.

Ambas as metodologias adequaram-se ao que era pretendido.

Fundamentação teórica

Ponte *et al.* (s.d., p.11) referem que a aprendizagem da matemática requer que os alunos trabalhem de formas diferentes na sala de aula. No trabalho individual a criança deve ler, interpretar e resolver tarefas matemáticas por si só, assim como ler, interpretar e redigir textos matemáticos.

Em muitas situações na sala de aula, refere o autor anterior, devido à resolução de pequenas tarefas, os alunos devem estar organizados a pares, consentindo que estes troquem ideias entre si, esclareçam dúvidas e partilhem informações.

Sexta-feira, 3 de junho de 2011

O dia iniciou-se com a aula surpresa da colega Filipa que a partir do material **Cuisenaire** criou exercícios de leitura de números, com o objetivo de serem representados obedecendo às propriedades da multiplicação.

Depois do habitual debate sobre as aulas supervisionadas pelas orientadoras da ESEJD, surgiu a oportunidade de assistir à aula de Matemática da professora do 1.º ano, sobre o **5.º Dom de Fröebel**. Com o material referido, a docente desenvolveu exercícios sobre representação de fracções, adição de fracções com o mesmo denominador, sólidos

geométricos e situações problemáticas concretas e abstratas. Para a realização das situações problemáticas, a docente partiu da construção “Colmeias”.

Inferências

Durante a aula em que se utilizou **5.º Dom de Fröebel**, a docente abordou diversos conteúdos matemáticos, diversificando as tarefas que foi pedindo aos alunos.

Fundamentação teórica

Ponte *et al.* (s.d., p.8) indicam que a aprendizagem da Matemática resulta do trabalho realizado pelo aluno, sendo este estruturado pelas tarefas propostas pelo professor. Assim, é importante criar uma variedade de experiências matemáticas, nomeadamente resolvendo problemas, realizando atividades de investigação, desenvolvendo projetos, participando em jogos e ainda resolvendo exercícios que garantam uma prática compreensiva de procedimentos. Logo, o professor deve sugerir aos alunos a realização de diferentes tipos de tarefas, dando-lhes informações claras sobre o que espera deles, e auxiliando-os na sua realização.

Segunda-feira, 6 de junho de 2011

A professora ensinou os alunos a subtraírem números complexos e complementou a aprendizagem com a realização de exercícios.

Os exercícios propostos pela professora eram constituídos por operações com números complexos.

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, pp. 168-169) indica que os alunos deverão ver o algoritmo como ferramentas para resolução de problemas, em vez de ser considerado como o objetivo do estudo da matemática. Os professores têm a oportunidade de avaliar o trabalho dos seus alunos, ajudá-los a identificar algoritmos eficazes e proporcionar-lhes prática suficiente e

adequada, conforme as crianças desenvolvem o algoritmo de cálculo, trabalhando para uma flexibilidade e agilidade no cálculo.

Terça-feira, 7 de junho de 2011

A estagiária Ana Rita Filipe, a estagiar no 1.º ano, lecionou uma aula com a duração de sessenta minutos.

A aula teve início com a área de Língua Portuguesa. Após a leitura de um texto fez-se a identificação de várias palavras onomatopaicas – baseadas em sons emitidos por animais.

A disciplina de Estudo do Meio teve como tema “a rã”. Suportando-se com imagens representativas e exemplos vivos, a estagiária caracterizou a espécie apresentada.

Utilizando o material **Cuisenaire** e apelando ao cálculo mental, os alunos elaboraram itinerários, de modo a completarem a história abordada no texto anterior.

Inferências

Na realização do itinerário/caminhos com o **Cuisenaire**, a aluna da ESEJD utilizou regularmente as expressões “andou para cima”, “andou para baixo”, “andou para a esquerda” e “andou para direita”. As expressões mencionadas possibilitaram orientar as crianças que foram ao quadro descobrir os “caminhos”, assim como as crianças que estavam no lugar a fazer o mesmo.

Fundamentação teórica

Moreira e Oliveira (2003), citados por Caldeira (2009, p.173), dizem que as situações que envolvam optar por caminhos são possíveis de serem trabalhadas com crianças mais novas, desde que se insira no quotidiano e com níveis de complexidade adequados às idades em questão. As autoras mencionam que, quando uma tarefa envolve “encontrar caminhos”, está a ser treinada na criança a sua capacidade de visualização espacial.

Caldeira (2009, p.173) refere que a compreensão é desenvolvida ao serem abordados em contexto matemático e em outras áreas de aprendizagem a descoberta de caminhos.

Terça-feira, 14 de junho de 2011

A colega de estágio Filipa planeou e executou uma aula de Matemática que envolveu a resolução de diversas situações problemáticas não rotineiras.

Na disciplina de Língua Portuguesa foram abordados os elementos que constituem o texto dramático (estrutura externa), as suas características (objetivos) e posteriormente a leitura e representação de um excerto de *À Beira do Lago dos Encantos* de Maria Alberta Menéres.

A pedido da professora da turma, a colega ficou encarregue de criar um jogo com o intuito de rever as atividades económicas estudadas em sala de aula.

Fundamentação teórica

Gomes *et al.* (1991, p.147) fazem alusão ao paralelismo entre o texto narrativo e o texto dramático, ambos apresentam “dinamicamente acontecimentos ou condutas humanas, encarnadas por personagens, que o autor põe em diálogo, num determinado contexto, com o desencadeamento de uma intriga.” Nos dois tipos de texto há uma história a ser contada. Contudo, quanto à sua concepção, estrutura interna e estrutura externa, estes dois textos apresentam grandes diferenças.

O autor salienta que o texto dramático é escrito para ser representado.

Quanto à estrutura externa, Gomes *et al.* (1991, p.149) dizem que o texto dramático apresenta um texto principal e um texto de suporte (informações didascálicas).

Sexta-feira, 17 de junho de 2011

Os alunos realizaram a prova de História de Portugal.

A professora deu aula de Matemática utilizando os materiais **Calculadores Multibásicos** e **Cuisenaire**. Com o primeiro material realizaram-se exercícios de leitura de números. Utilizando as peças do **Cuisenaire** foram abordados temas como sólidos geométricos (prisma quadrangular e cubo) e leitura de números, utilizando as propriedades da adição e da multiplicação.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p.157) refere que, para a compreensão do conceito de número e o valor de posição no sistema indo-árabe, a criança pode representar com as peças **Cuisenaire**, números superiores a 10 unidades.

Ruas e Grosso (2000, p.83) definem que a multiplicação resulta de adições sucessivas em que as parcelas são todas iguais, ou seja, como uma soma de parcelas iguais.

As crianças, ao representarem a multiplicação de diversas formas, estão a ampliar a sua compreensão da operação e das suas propriedades. (Ponte e Serrazina, 2000, p.152)

Englert e Sinicrope (1997), mencionados por Ponte e Serrazina (2000, p.152), apresentam a ideia de que para se compreender o algoritmo da multiplicação é indispensável dominar-se o valor da posição e a compreensão das propriedades associativa e distributiva da multiplicação com analogia à adição, bem como o domínio dos factos multiplicativos básicos.

Segunda-feira, 20 de junho de 2011

A estagiária Diana deu aula durante toda a manhã.

A crise de 1383-1385 foi abordada em Estudo do Meio, auxiliada de uma apresentação multimédia foram referidos os principais acontecimentos e protagonistas deste período da história de Portugal.

Na área de Língua Portuguesa, a turma preencheu textos com as formas verbais corretas.

Em Matemática, os alunos foram levados para o exterior onde decorreu uma atividade experimental que serviu de base para ensinar a noção de volume.

Inferências

Da aula anteriormente descrita destaca-se a experiência realizada para a introdução do conceito de volume. Os alunos puderam constatar, a partir de um exemplo concreto, um conceito teórico.

Fundamentação teórica

Segundo o NCTM (2007, p.203), os alunos deverão desenvolver estratégias que permitam determinar a área e o volume, baseando-se em experiências concretas. Esta estratégia permite ao aluno compreender a relação entre a medição de um objeto e “... a fórmula sucinta que produz a medida”.

Ponte e Serrazina (2000, p.199) indicam que experiências como mergulhar corpos em líquidos contidos em vasos permitem reconhecer o volume - devido ao líquido do vaso subir.

Terça-feira, 21 de junho de 2011

Comecei a segunda aula na turma 3.º B com a disciplina de Língua Portuguesa, na qual trabalhei a estrutura de um poema. Os alunos começaram por preencher, em turma, os espaços de um “poema fenda” - baseado no poema “ Da minha janela à tua” de Luísa Ducla Soares. Em seguida, analisou-se o texto original quanto ao conteúdo e forma. Posteriormente, os alunos construíram, leram e analisaram um “poema desmontado” – “Livro” de Luísa Ducla Soares.

Em Matemática foi utilizado o material **Tangram** para a construção de diversas figuras (quadrado, triângulo, barco à vela e montanhas). Tendo em conta a fórmula para calcular a área de um quadrado, foi introduzida a área do triângulo. Realizaram-se construções e cálculos das áreas de diversos triângulos.

Na última área, Estudo do Meio, realizou-se a atividade experimental “Como fazer um arco-íris na escola?”. Antes de se realizar a experiência, os discentes registaram as ideias prévias quanto aos resultados que poderiam obter. Em grupos, a turma foi levada para o exterior e realizaram os passos descritos no protocolo experimental. Após o preenchimento do protocolo experimental, a turma respondeu à questão-problema, sistematizando com os resultados obtidos.

Inferências

Na reconstrução do poema “Da minha janela à tua”, os alunos demonstraram muita criatividade, sendo que o resultado final não se assemelhou ao poema original, tal como os alunos puderam constatar.

Fundamentação teórica

Guedes (2002, p.34) começa por abordar que a imaginação infantil está intimamente ligada ao desenvolvimento conjunto da linguagem e da inteligência, assim como provoca uma memória saudável. “A poesia é a paragem das palavras sobre algo”, portanto, requer uma concentração e uma atenção focalizada. A autora defende a contribuição da poesia para um melhor conhecimento dos alunos, e para uma melhor expressão. Esse conhecimento ocorre a nível cognitivo e afetivo, pois a poesia “... é uma espécie de metafísica instantânea - num poema pode dar-se uma visão do universo e o segredo de um ser humano”.

Sexta-feira, 24 de junho de 2011

Devido à proximidade do aniversário da professora Sofia, os alunos prepararam uma festa surpresa, que se prolongou durante grande parte da manhã.

O restante tempo da manhã foi ocupado a terminar o *projeto de turma* para a exposição de final de ano. Este projeto consistiu na ilustração de diversos textos/histórias, escolhidos pelos alunos, em aventais.

Fundamentação teórica

Para a realização de um *trabalho de projeto*, Santos e Leite (2002, p.48) dizem que a primeira etapa consiste em o professor falar do projeto de forma adequada à faixa etária, e com as crianças decidirem o que vão fazer.

As autoras referem que no 1.º ciclo, as crianças devem desenvolver o projeto sob a orientação do professor, e no final sentiram que houve uma estrutura sequencial. Quando o projeto for concluído poderá ser feita uma reflexão sobre todo o processo, destacando os momentos mais relevantes.

Segundo Venâncio (2002, p. 91), os objetivos devem ser bem definidos para que se efetue uma boa execução do plano e para que se alcancem os resultados pretendidos. Se a programação for bem feita, assegura uma base de entendimento entre todos os participantes, sobre todo o processo, e possibilita, com segurança, integrar o projeto no contexto da escola, a nível do projeto educativo de escola.

Leite *et al.* (1989), citado por Gomes (2007, p.29), indicam que o trabalho projeto se apresenta como uma alternativa à rotina pedagógica, à falta de comunicação que possa existir entre professor e aluno, entre a escola e a comunidade que abrange. O projeto inclui o grupo-turma numa construção que é de todos e em que a diversidade é o resultado da peculiaridade de cada grupo e de cada indivíduo, conseguindo igualmente um novo elo com o saber.

Segunda-feira, 27 de junho de 2011

A última aula da Filipa, no 3.º ano, começou com a construção “Castelo” com o material **5.º Dom de Fröebel**; após esta atividade sugeriu situações problemáticas de cálculo mental aos alunos.

Em Língua Portuguesa, os alunos leram um texto e a sua interpretação foi realizada através de um jogo “quantos-queres”.

Em Estudo do Meio foram apresentados factos históricos sobre D. João Mestre de Avis e o início da *Dinastia de Avis*. Após ter sido fornecida a informação necessária, os alunos tiveram de ordenar cronologicamente diversas frases e completar um crucigrama.

Fundamentação teórica

Segundo Fabregat e Fabregat (1989, pp.40-41), na preparação de uma “aula de enriquecimento”, o professor não deve repetir aquilo que o aluno já leu no manual, a sua explicação não se pode basear no texto, a menos que queira completar algum aspeto. A base para introduzir novos conhecimentos deve ser o que os alunos já sabem. Esses conhecimentos que o professor pretende transmitir devem resultar de uma leitura contínua. O ponto de partida para uma aula deste género deve ser o manuseamento de uma vasta bibliografia.

Os autores indicam que a aula deve de ir ao encontro dos objetivos anteriormente estipulados. Eles devem adequar o conhecimento do professor às capacidades do aluno, conseguindo realizar pontos considerados fundamentais, “... como é o caso da estrutura e dos conceitos, onde o aluno deve compreender o momento histórico, relacionando-o com o todo, e às características que o definem nos campos económico, social, político e de manifestação cultural” (Fabregat e Fabregat, 1989, p. 41).

Terça-feira, 28 de junho de 2011

No término do ano letivo, a professora decidiu fazer uma revisão na área da Matemática, que consistiu em exercícios de cálculo, situações problemáticas, números complexos e numeração romana.

Inferências

A professora pretendeu aferir se os alunos dominavam conteúdos básicos ao nível do 3.º ano.

Fundamentação teórica

Ponte *et al.* (s.d., p.3) defendem que, atualmente, a formação na área da Matemática deve ser sólida: uma formação que permita os discentes compreender e usar a Matemática, desde que se inicia a vida escolar e ao longo do percurso académico de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é precisa, mas do mesmo modo após a escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade. Deve ter-se em conta a promoção da Matemática como imprescindível para o desenvolvimento científico e tecnológico e da sua importância cultural e social em geral. Por último, e não menos importante, criar uma atitude positiva dos alunos com a disciplina de Matemática no ensino básico contribuindo para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve visar a formação matemática necessária a outras disciplinas e à continuação dos estudos.

Sexta-feira, 1, segunda-feira, 4, terça-feira, 5 e sexta-feira, 8 de julho de 2011

Na última semana de estágio, os alunos participaram em diversas atividades lúdicas. Foram preparados jogos para o 3.º ano, terminando por envolver as turmas do 4.º ano. As atividades executadas basearam-se em jogos de estafetas e de equipas.

Inferências

Os alunos demonstraram um grande espírito de competição, mas também de união entre os elementos das equipas.

Os jogos realizados requereram que os alunos comunicassem entre si para conseguirem ultrapassar os desafios propostos.

Fundamentação teórica

Lança (2003, p.39) salienta a ideia atual de que o jogo é parte integrante da cultura e uma das “características indissociáveis da sociedade”, estando presente no desenvolvimento do indivíduo e intervém diretamente na sua socialização.

Segundo Lança (2003, p.41), a característica mais peculiar no jogo é a entrada num “novo mundo”, composto por uma fantasia inventada por quem joga, “...desfrutar de momentos de liberdade, ganhando por momentos uma nova vida.

O jogo possibilita à criança relacionar-se com a responsabilidade e a liberdade, permitindo a criatividade, a liberdade de exploração corporal, de expressão e de comunicação, e a possibilidade de ter uma opinião crítica sobre o que experimenta (Lança, 2003, p.43).

1.8. 7.ª Secção

Turma: 1.º B

Faixa etária: 6 anos

Professora: Manuela Cardadeiro

Período de estágio: 27 de setembro a 18 de novembro de 2011

1.8.1. Caracterização da turma

A turma é constituída por vinte e oito alunos, dezasseis do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todas as crianças têm 6 anos, excepto uma com 7 anos de idade.

Estas crianças pertencem ao nível sócio-económico médio/médio alto e os seus pais têm, maioritariamente, formação superior.

Este grupo de crianças está bem adaptado à dinâmica do Jardim-Escola e evidencia motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

O grupo revela capacidade para a aprendizagem à excepção de uma criança que tem dificuldade em acompanhar o ritmo de trabalho da turma nos trabalhos diários.

1.8.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º B é semelhante à sala de aula descrita no momento de estágio referente ao bibe azul (5 anos).

Os estiradores utilizados pelos alunos estão agrupados, na maioria, a pares, e dispostos em quatro filas. Por vezes, consoante os materiais utilizados, a professora opta por agrupar, em pequenos grupos, os estiradores.

Duas das paredes da sala contêm quadros para a exposição de trabalhos dos alunos.

Todos os alunos estão orientados para os dois quadros negros.



Figura 6 - Sala de aula do 1.º B

1.8.3. Rotina diária

A rotina da turma 1.º B é constituída pelos seguintes momentos:

- Acolhimento

A rotina desta turma equivale, no geral, ao que acontece nas outras turmas do 1.º ciclo do ensino básico do Jardim-Escola João de Deus - Olivais.

Tal como foi referido no momento de estágio anterior, durante o tempo de receção dos alunos, entre as 9h e as 9h30m, as crianças que já se encontram na sala são acompanhadas na leitura de textos do manual escolar. Os textos lidos são previamente preparados em casa.

- Almoço

O almoço acontece às 13h no refeitório.

- Horário e áreas de conteúdos

As rotinas da turma B estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 7 – Horário do 1.º B

Dias Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 10h às 11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Das 12h às 12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressão Plástica (14H30m - 15H45m)	Estudo do Meio (experiências)
Das 15h20m às 16h10m	Estudo Acompanhado	Estudo do Meio	Biblioteca (no âmbito da Língua Portuguesa)		Formação Cívica
Das 16h10m às 17h	Jogos de Matemática	Inglês (16H - 17H)	Área Projeto	Estudo do Meio	Assembleia de turma
Saída					

1.8.4. Relatos diários

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

A primeira tarefa da manhã foi a realização da cópia de um pequeno texto, tendo como objetivo o treino da letra cursiva. Este trabalho foi realizado pela primeira vez. A professora escreveu nos dois quadros da sala de aula e posteriormente os alunos copiaram.

Foi apresentado, aos alunos, um material até ao momento desconhecido pela turma - **5.º Dom de Fröebel**. No primeiro contacto, a professora focou a atenção dos alunos nas formas que constituem o Material: cubos inteiros, cubos “partidos” ao meio (meios) e cubos “partidos” em quatro quartos (quartos). Aproveitando os conhecimentos adquiridos, anteriormente, pelos alunos, foram abordados/representados os números racionais, sob a forma de fração.

A aula foi finalizada com a construção das “colmeias” utilizando o **5.º Dom de Fröebel**.

Inferências

Os alunos demoraram algum tempo a efetuar a cópia do texto apresentado; existindo muita dificuldade na compreensão das regras necessárias para a cópia de um texto e no cuidado com a grafia.

Considero importante os alunos verem a professora a escrever no quadro para que tenham um modelo prático de como se escreve.

Fundamentação teórica

Pereira (2001, p.48) menciona que é importante o professor escrever na presença dos alunos, quer quando estes ainda não sabem escrever - de modo a familiarizar os alunos com a representação escrita e a inculcar comportamentos emergentes da escrita - quer noutras fases da aprendizagem em que pode servir como “exemplo”, sendo acompanhado por raciocínios em voz alta ou correções, e que deverá afastar algumas hesitações ou impedimentos que os alunos possam ter nas suas próprias produções escritas.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

As propostas de trabalho, realizadas pelos discentes neste dia, começaram por ser lidas para toda a turma. A primeira proposta, Língua Portuguesa, consistiu no preenchimento de um texto lacunar com palavras-chave. A proposta da área de Matemática teve como objetivo a resolução de problemas de cálculo.

A professora apresentou uma atividade em que os alunos tinham de passar a numeração romana para numeração indo-árabe.

Inferências

A proposta de trabalho de Matemática foi pertinente para consolidar as estratégias que envolvem a resolução de problemas, assim como trabalhar a adição e a subtração através de problemas de cálculo.

Fundamentação teórica

Boavida *et al.* (2008, p.16) referem que para cada objetivo são utilizadas tarefas variadas, assim como na Matemática, na resolução de problemas, devem ser trabalhados diferentes tipos de problemas conforme o que se pretende alcançar.

Os problemas de cálculo, mencionados por Boavida *et al.* (2008, p.17), solicitam a tomada de decisões quanto à operação ou operações a aplicar aos dados apresentados. Os alunos fazem a leitura do problema, aferem o que é conhecido e o que é pedido e, finalmente, realizam uma ou mais operações que consideram adequadas usando os dados do enunciado.

Os problemas de cálculo têm vantagens ao proporcionarem aos alunos a possibilidade de aplicarem conceitos e destrezas aprendidos antes e praticarem a sua aplicação.

Contudo, a resolução excessiva deste tipo de problemas pode levantar algumas desvantagens, nomeadamente levar os alunos a leituras demasiado rápidas, a análises superficiais ou a respostas sem sentido. Este tipo de problemas também pode incutir no aluno a ideia de que todos os problemas têm uma solução (Boavida *et al.*, 2008, p.18).

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

A professora pediu a colaboração dos alunos para dizerem palavras começadas por /b/ e /d/; escrevendo-as no quadro para que todos os alunos visualizassem. Foi dado algum tempo aos alunos para memorizarem as palavras, que depois foram apagadas. Através de um “ditado de palavras” procedeu-se à escrita das palavras memorizadas anteriormente, pelas crianças.

Cada aluno copiou do quadro uma quadra constituída por versos inventados pela turma com orientação da professora.

Na área da Matemática, os alunos ficaram a conhecer um novo material - **Blocos Padrão**. Este Material é feito de plástico e apresenta seis formas geométricas diferentes. Referimo-nos a cada objeto conforme a figura geométrica representada nas faces. A cada peça é associada uma cor: triângulo - verde; quadrado - laranja; trapézio - encarnado; paralelogramo - azul; losango - castanho; hexágono - amarelo.

A professora referiu que a peça com a face triangular é a peça que serve para medir todas as outras peças, à exceção do losango. Segundo este princípio, realizaram-se medições das outras peças tendo como unidade de medida a peça triangular.

Houve a necessidade de formar grupos para que as peças ficassem à disposição de todas as crianças.

O Material ainda foi utilizado para representar sequências, realizadas pelos alunos livremente, e para preencher o interior de uma imagem com as diversas peças. Esta última

atividade foi complementada com o desenho do contorno das peças e a respetiva pintura da figura.

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, p.113) refere que os alunos devem fazer uso dos seus conhecimentos sobre os conceitos geométricos, para que adquiram competências na descrição, representação e orientação no seu meio ambiente. As figuras deverão ser um objeto de exploração por parte dos alunos, através da sua decomposição e criação de novas formas. As suas ideias em relação ao posicionamento e direção das figuras devem ser aperfeiçoadas, utilizando a linguagem oral para localizar e indicar os objetos.

Conforme os alunos vão conhecendo e interiorizando a forma, estrutura, posição e transformações, e ao desenvolverem o seu raciocínio espacial, estão a estabelecer alicerces transversais a outras áreas que não só a matemática (NCTM, 2007, p.113).

O NCTM (2007, p.114) determina que os professores deverão facultar os materiais e estruturar adequadamente o ambiente da sala de aula, para que os alunos sejam incentivados a explorar as figuras e os seus atributos.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

A colega de estágio Filipa, a pedido da professora da sala, fez a revisão, segundo a *Cartilha Maternal João de Deus*, dos valores da letra /r/; seguiu-se o preenchimento de uma proposta de trabalho sobre a matéria revista.

Foi-me proposto que fizesse o ditado de três frases, tendo em conta alguns casos de maior dificuldade presente na *Cartilha Maternal*.

A professora ensinou e orientou as crianças na dobragem “barco à vela”, em papel, que serviu para ilustrar uma quadra que foi copiada por cada aluno.

Inferências

Em ambas as aulas de Língua Portuguesa - revisão da letra /r/ e ditado - foi importante recordar as regras da *Cartilha Maternal João de Deus*, desta forma invocando as regras para a

leitura de letras e de dígrafos. Na escrita das palavras, em que foi pertinente rever as regras da *Cartilha*, os alunos precisaram primeiro de saber como se lê para depois escreverem corretamente.

Fundamentação teórica

Ruivo (2009, p.65) diz que a capacidade/competência de ler é cognitivamente complexa e, por isso, a criança deve ser orientada no seu progresso para aquisição e domínio desta capacidade. Lopes (2005), referido por Ruivo (2009, p.65), declara que é importante a criança adquirir pré-requisitos para que possa atingir a competência da leitura que não se cinge apenas a uma troca de grafema por fonema.

Para Gomes *et al.* (1991, p.95), o ato de escrever é uma atividade que deve corresponder à compreensão do que se escreve. “A criança deve escrever o que sabe ler e o que compreende”.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

A professora solicitou que os alunos estagiários lecionassem pequenas aulas, com a duração de 15 minutos, cada uma, envolvendo o Material **Cuisenaire**.

Os temas abordados durante a aula foram: maior e menor, soma e decomposição de números, subtração e “jogo dos comboios”.

Inferências

A oportunidade de dar aulas tem um contributo positivo na formação de professores, só desta forma se tem a percepção do que se faz corretamente e daquilo em que é preciso melhorar.

Os futuros professores têm de ser conhecedores de vários tipos de conhecimentos, de modo a lecionarem um ensino completo e eficaz.

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, p.18) afirma que é necessário que os professores sejam detentores de diversos tipos de conhecimento matemático: conhecimentos gerais, conhecimento profundo e flexível dos objetivos curriculares e das ideias mais relevantes articuladas a cada nível específico, conhecimento dos desafios com que os discentes se podem deparar no decorrer da aprendizagem dessas ideias, conhecimento das formas como essas ideias podem ser representadas, de modo a serem ensinadas de forma efetiva, e conhecimento acerca do modo como os alunos podem ser avaliados. Este conhecimento é um apoio para o professor na construção de juízos, quanto ao currículo, na resposta às questões colocadas pelos alunos e na previsão do desenvolvimento que os conceitos podem assumir, assim como no planeamento das aulas conforme esse desenvolvimento. O conhecimento pedagógico, adquirido e transformado através da prática de ensino, auxilia os docentes a perceber a forma como os alunos aprendem matemática, a tornarem-se ágeis com certas técnicas de ensino e materiais de aprendizagem diferentes, e a estruturar e a gerir uma sala de aula. Esse conhecimento é a base para a tomada de decisões e ações na sala de aula, as quais influenciam os alunos na aprendizagem da matemática.

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Recorrendo aos conhecimentos matemáticos que os alunos adquiriram anteriormente, principalmente quanto à adição, foi introduzida a multiplicação e a “tabuada do 2”. A professora escreveu no quadro a tabuada, conforme os alunos iam chegando/obtendo os fatores resultantes da multiplicação de um número por dois.

Fundamentação teórica

É defendido pelo NCTM (2007, p.36) que a multiplicação e a divisão devem começar a ter sentido para os alunos, desde o início da aprendizagem da matemática até ao 2.º ano, à medida que vão resolvendo problemas relacionados com o quotidiano.

Morgado (1993, p.68) defende que a construção das operações de multiplicação e divisão só deve ser apresentada, numa perspetiva construtivista, após ser feita uma consolidação bem realizada das aprendizagens das operações de adição e subtração.

O NCTM (2007, p.97) menciona que as atividades ligadas aos conceitos que envolvem a multiplicação e a divisão devem ser trabalhados desde cedo, em que os alunos possam estabelecer a associação da multiplicação à repetição da adição de grupos de igual tamanho.

Morgado (1993, pp.68-69) diz que são diversas as estratégias utilizadas pelas crianças na resolução oral da multiplicação, distinguindo-se pelo nível de complexidade que pode ser maior ou menor. Porém essas estratégias podem ser divididas em dois grandes grupos: “estratégias de adição repetida” e “estratégias de produto cartesiano”.

Quando ao primeiro grupo, “adição repetida”, consiste em adicionar ao multiplicando o número de vezes indicadas pelo multiplicador.

O “produto cartesiano” trata-se de uma estratégia mais complexa que revela que o sujeito tem uma real compreensão da operação da multiplicação, procurando-se encontrar o produto de duas quantidades.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

Para este dia estava programada a minha aula com a duração de uma manhã.

Comecei pela área da Matemática, em que foram revistos alguns números ordinais e apresentados outros. Elaborei materiais de apoio, para cada aluno, constituídos por tampas de garrafas com os números ordinais do 1.º ao 10.º e um livro com ilustrações que serviriam para representar as situações problemáticas propostas. As tarefas apresentadas tinham como base uma história e uma personagem que se mantiveram durante as três áreas letivas.

Em Língua Portuguesa escrevi, no quadro, uma frase e uma não frase. A partir dos exemplos, os alunos recorreram às regras que conhecem para escrever corretamente uma frase e identificar qual das frases estava correta.

A pares, as crianças organizaram palavras móveis de modo a formarem, com as mesmas palavras, uma frase e uma não frase; descobrindo com a frase a resposta a uma pergunta colocada sobre a personagem inicial - “Onde foi o Mário?”; “O Mário foi ao consultório do dentista Tiago”.

Na última área, Estudo do Meio, apresentei, recorrendo a vídeos demonstrativos, as regras e objetos necessários para uma correta higiene oral.

Pedi para alguns alunos exemplificarem como se escovam os dentes, utilizando moldes dentários e escovas de dentes. Posteriormente, outros alunos colaboraram na demonstração do uso do fio dentário.

A aula foi finalizada referindo alguns problemas que podem ocorrer se não for realizada uma correta higiene oral.

Inferências

No estudo dos números ordinais é importante que as crianças se apercebam de que o princípio da ordinalidade corresponde à posição ocupada por um número na sequência numérica e não quanto à quantidade que representa.

Fundamentação teórica

Escalona (2004, pp.101-102) menciona que se tivermos em conta o aspeto funcional de uma sequência numérica num contexto ordinal, em vez de cardinal, estar-se-á a recorrer à contagem, com a finalidade de comparar dois números mediante a relação ao que vem a seguir e não pela quantidade que eles representam. A abordagem da posição ordinal dos números, no processo de contagem, leva a autora a concluir que “*contamos para determinar posiciones ordinales*”.

Os processos que definem a posição ordinal de um elemento num determinado conjunto de objetos devem obedecer a pelo menos um de dois critérios: ordem temporal - dois elementos relacionam-se por um suceder antes do outro; ordem topológica - dá-se quando um elemento está ao lado de outro.

Nos casos em que a posição ordinal depende de um elemento da série, realiza-se a correspondência termo a termo entre os elementos para determinar uma parte dessa sequência, fazendo corresponder o 1 ao primeiro elemento da série, o 2 com o seguinte, e assim sucessivamente. Determina-se que posição ordinal de um elemento da série corresponde ao número da sequência numérica (Escalona, 2004, p. 103).

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

A aluna Cristina, do curso Licenciatura em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionou aulas para duas áreas curriculares, Estudo do Meio e Matemática.

Em Estudo do Meio, foram abordados os cinco sentidos do ser humano. A partir de imagens, foi possível às crianças identificar o sentido representado em cada situação e partir daí para outros exemplos.

Em Matemática, utilizando o Material **Cuisenaire**, as crianças representaram quantidades, obedecendo ao que era pedido.

Inferências

As imagens utilizadas na aula de Estudo do Meio remeteram para as próprias vivências das crianças, facilitando as aprendizagens pretendidas.

Fundamentação teórica

Roldão (1995, p.56), reporta-se a uma estratégia denominada por “humanização e personalização dos conteúdos”, em que os seus referentes afetivos e cognitivos se situam, em geral, no âmbito das vivências e experiências pessoais. As referências a temas mais abstratos tornam-se acessíveis às crianças pelo facto de se mencionarem pessoas, vivências e sentimentos reais. As aprendizagens revelam-se significativas e próximas das crianças.

Esta estratégia serve como facilitadora para a compreensão, como para a memorização, função essencial para a consolidação das aprendizagens, independentemente do processo pelo qual se obtiveram.

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

Para abordar os sinais e as regras de trânsito, a colega de estágio Filipa, deu a aula no exterior, criando um percurso com sinais de trânsito e passadeiras. A aula foi iniciada com o esclarecimento do que representavam os objetos anteriormente referidos e as regras que os alunos conheciam para circulação de peões e de veículos.

Os alunos representaram os peões, os automóveis, os velocípedes e os sinais luminosos; terminando com uma dramatização, no circuito, do que foi aprendido antes.

Apoiando-se em palavras e letras móveis, a colega, na área de Língua Portuguesa, apresentou o singular e o plural de palavras específicas. Recorreu à linguagem oral conhecida das crianças para determinar o número das palavras.

Com o material **5.º Dom de Fröebel**, a Filipa orientou os alunos na construção “Casa”, explorando-a oralmente através de várias situações problemáticas.

Inferências

Em Estudo do Meio, os alunos aperceberam-se que existem regras para a circulação de veículos e de peões; não se pode deixar de realçar que é algo com o qual as crianças se deparam todos os dias.

Fundamentação teórica

Segundo Roldão (1995, p.33):

“a área de Estudo do Meio pode ter um importante papel no desenvolvimento das competências requeridas para o desempenho da *cidadania*, na medida em que, quer os conteúdos temáticos, quer as opções metodológicas, são conducentes ao desenvolvimento da consciência e das práticas da vivência democrática.”

A autora menciona que nas áreas de estudo que se relacionam com temas referentes à vida do homem num contexto social, é importante que haja um contacto com as diversas dimensões cívicas da vida e experiência dos indivíduos.

O Ministério da Educação (2006, p.103), dentro do tema “a saúde do corpo”, diz que no 1.º ano deve-se ficar a conhecer e aplicar condutas de prevenção rodoviária.

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

Contrariamente ao que aconteceu nos momentos de estágio anteriores, em que era obrigatório para os alunos estagiários planearem e lecionarem duas aulas com a duração de uma manhã, a partir deste momento ficou definido que seria apenas exigido um momento de

avaliação desse tipo. Contudo, foi-me permitido leccionar mais uma aula, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Depois da leitura de um texto pelos alunos e respetiva leitura modelo, distribuí pela turma vários “quantos queres” que serviram de pretexto para um jogo. Esse jogo consistiu em colocar questões aos alunos, conforme a categoria que saía no “quantos queres”, sobre a interpretação do texto ou conhecimentos gramaticais aprendidos pelas crianças.

Em Matemática, recorri ao uso de um flanelógrafo e de figuras representativas das peças do **Cuisenaire**. No lugar, as crianças representaram com o **Cuisenaire** o que era pedido e foi realizada a correção no flanelógrafo.

Inferências

O flanelógrafo é um instrumento que permite ao professor ter um suporte simples e eficaz para representar o que desejar, sendo que as figuras colocadas nesta superfície têm de estar adequadas às características deste material.

Fundamentação teórica

Gomes *et al.* (1991, p.14) indicam as seguintes vantagens na utilização do flanelógrafo:

- a) A utilização de meios didáticos para a exploração de conteúdos do programa.
- b) A implementação de estratégias que permitam aos alunos concentrar a sua atenção.
- c) A repetição da utilização do mesmo material, revelando diferentes formas de ser utilizado.
- d) A mobilidade de transporte para outros espaços.
- e) A variação de atividades, utilizando material que proporcione a interdisciplinaridade.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Trabalhar a multiplicação, a partir da construção com o **4.º Dom de Fröebel** “Mobília de quarto”, foi o tema central da aula surpresa que dei neste dia. Comecei a aula por referir a construção que as crianças iriam realizar, pois já a conheciam. A multiplicação foi trabalhada

com base em várias situações problemáticas apresentadas às crianças. Sempre que se mostrou necessário os alunos representaram no quadro os seus raciocínios.

A colega de estágio Diana teve como objetivos da sua aula surpresa ler e interpretar um texto sob a forma de poema, e trabalhar palavras da classe dos nomes, quanto ao número (singular e plural).

Inferências

Nas aulas surpresa, nomeadamente nas que se inserem na área da Matemática, é importante que o aluno futuro professor experimente diversas metodologias, materiais e demonstre conhecimentos.

Fundamentação teórica

Loureiro (2004, p.93) diz que devem ser proporcionadas aos futuros professores experiências de aprendizagem matemática num clima de aprendizagem que, igualmente, contrarie todos os constrangimentos negativos e ajude no desenvolvimento de ideias, atitudes e capacidades positivas. Para tal, os alunos futuros professores devem desempenhar um papel de agentes ativos construtores desse conhecimento.

A autora refere que cada pessoa carrega consigo a sua experiência pessoal e que isso deve ser considerado na formação pessoal de cada futuro professor, passando esta a ser vista como uma componente importante da sua formação pessoal, proporcionando aos alunos a apropriação de instrumentos e o desenvolvimento de atitudes e capacidades que excedem largamente um entendimento restrito destas pessoas como professores (Loureiro, p.119).

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

A Filipa preparou para este dia duas aulas, inseridas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Na primeira área utilizou o material estruturado **Calculadores Multibásicos** para representar com os alunos operações de adição e subtração.

Em Língua Portuguesa, de modo a dinamizar a interpretação de um texto, previamente lido, realizou o “jogo do loto” em que cada equipa tinha um cartão com números diferentes. A cada número estava associada uma pergunta. A equipa que preencheu o cartão primeiro ganhou o jogo.

Inferências

Os **Calculadores Multibásicos** permitem ao professor ensinar o algoritmo da adição e da subtração, para que os alunos concretizem o que pode ser abstrato e complexo nestas operações.

Fundamentação teórica

De acordo com Pires (1994), citado por Ponte e Serrazina (2000, p.145), a resolução de uma operação, ao nível do 1.º ciclo, obedece a três etapas:

- “1. Compreensão do sentido da operação, iniciando pelo modelo de ação (manipulação de materiais), passando pelo modelo iconográfico, para chegar à representação simbólica;
2. Desenvolvimento do sentido operatório, desenvolvimento do cálculo mental e estudo das propriedades das operações;
3. Construção do algoritmo.”

Quando à adição, Ponte e Serrazina (2000, p.145) referem duas situações diferentes, designadas por *Combinar* e *Mudar juntando*. Uma situação de *Combinar* acontece, quando duas ou mais quantidades são transformadas numa só e a operação adição é usada para calcular o total. Uma situação de *Mudar juntando*, acontece quando uma quantidade é aumentada e a operação adição é usada para calcular o total.

Os autores mencionam que os alunos devem ser encorajados a resolverem situações de adição usando os seus próprios processos, recorrendo ou não a materiais (Ponte e Serrazina, 2000, p.146).

As situações de subtração podem dividir-se em três grupos: *Mudar tirando*, *Comparar* e *Tornar igual*.

Ponte e Serrazina (2000, pp.147-148) dizem que a situação de *Mudar tirando* refere-se a retirar uma quantidade a outra e a subtração determina o resultado com o qual se ficou. A

Comparação ocorre quando se comparam duas quantidades, pretendendo-se encontrar a diferença entre as duas quantidades (quanto tem a mais ou a menos uma quantidade em relação à outra). Na situação de *Tornar igual*, tem de se encontrar um valor em falta que ao juntar-se a uma quantidade faça as duas quantidades ficarem com o mesmo valor.

Também na subtração, os alunos devem ser incentivados a encontrarem os seus próprios processos. Inicialmente usando materiais manipuláveis, passando depois para o registo simbólico.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

As aulas dadas durante a manhã foram planeadas pela colega Diana.

A primeira área, Estudo do Meio, teve como tema “a árvore geneológica”; foi entregue a cada aluno uma folha para que cada um preenchesse os espaços destinados aos nomes dos seus parentes mais próximos. No quadro, a colega optou por preencher com nomes da sua própria família, servindo de exemplo para os alunos.

Em Língua Portuguesa, foi apresentado um texto lacunar que foi preenchido com os determinantes “o” e “a”.

Na área de Matemática foram realizados exercícios oralmente e no quadro sobre frações, utilizando um material não estruturado.

Inferências

A colega optou por fazer alusão à sua própria família, não focando exemplos específicos da turma, assim evitando um confronto entre as diferentes realidades dos alunos ou entrar num âmbito mais privado da criança.

Fundamentação teórica

Segundo Roldão (1995, p.26), tem de se ter atenção, principalmente em temas que abordem à realidade familiar e pessoal da criança, ao envolvimento afetivo que o aluno tem com esse meio, o que gera alguma dificuldade de distanciamento necessário a determinado tipo de análise.

Roldão (1995, p.26) menciona:

“O meio em que se vive faz parte integrante da experiência afetiva de cada um, tem a ver com os seus contextos de pertença em relação aos quais se desenvolvem processos subscientes de adesão e mecanismos profundos de securização que importa não pôr em risco.”

A autora justifica a ideia anterior ao explicar que ao analisar a sua família, a sua casa, os seus hábitos, e confrontar com a realidade dos outros, pode, por um lado, originar ruturas e situações delicadas a evitar, constringendo a criança. Por outro lado, é difícil para a criança afastar-se do que lhe é emocionalmente próximo para realizar uma análise mais objetiva.

A autora conclui que se deve evitar, neste campo, focalizar-se numa situação concreta de uma criança, e optar por situações observadas ou narradas relativas a outros, que permitam, da mesma forma, alcançar os objetivos.

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

Os alunos trabalharam com os **Calculadores Multibásicos**, tendo sido elaboradas representações de gráficos.

A Professora Manuela ditou e representou em simultâneo o pretendido, para que os alunos visualizassem ao mesmo tempo que, também, faziam. O primeiro gráfico representava o número de maçãs que o Pedro tinha comido, e atribuiu-se a cada peça utilizada o valor de uma maçã. Foram colocadas perguntas sobre a leitura do gráfico.

A professora decidiu fazer uma extensão do exercício, passando a representar cada peça duas maçãs.

Numa terceira situação, as peças adquiriram o valor de três flores, e fez-se, igualmente, a análise do gráfico obtido.

No terceiro exercício foi desenhado um gráfico de barras no quadro, referente ao número de carros de brincar. Os alunos tiveram de traduzir a informação representada no gráfico de barras para os **Calculadores Multibásicos**.

Inferências

A representação de gráficos, utilizando os **Calculadores Multibásicos**, serviu à professora para fazer diversas leituras das representações; identificar a maior quantidade; identificar a menor quantidade; calcular o total de elementos; calcular o dobro e o triplo;

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, p.127) menciona que os alunos devem colocar questões para investigar, organizar as respostas e apresentar dados. A análise de dados é uma forma para os professores estimularem os alunos a pensar claramente e a averiguar novas ideias, a partir de conhecimentos já adquiridos, de modo a ampliarem os conceitos matemáticos e a tomarem decisões.

Martins, Loura e Mendes (2007, p.27) referem que a principal vantagem no uso de gráficos está na rapidez da sua leitura. Imediatamente é fácil de perceber a categoria com maior frequência e também se tem uma noção precisa de qual a ordem de grandeza de cada categoria relativamente às outras.

Através das investigações realizadas sobre os dados, os alunos deverão desenvolver a ideia de que os dados, as tabelas e os gráficos dão informações. Na organização dos dados, as análises de turma deverão focalizar-se naquilo que o gráfico ou outro tipo de representação transmite e se os dados apresentados ajudam a responder à questão colocada (NCTM, p.131).

Segunda-feira, 31 de outubro de 2011

Neste dia efetuou-se *Roulement* (alternância de professores), logo, as duas turmas estiveram juntas.

Durante a manhã, acompanhei dois alunos com mais dificuldade na realização de proposta de trabalho em atraso.

Inferências

Acompanhar dois alunos que apresentam mais dificuldade exigiu da minha parte um esforço maior para que estes lessem e compreendessem as tarefas que lhes foram propostas.

Fundamentação teórica

Sim-Sim (2001, p. 60) explicita que o futuro professor, enquanto formando, deverá aprender a articular um conjunto de informações teóricas, provenientes de vários domínios e a sedimentar toda a informação sobre a leitura e o respetivo ensino com atividades com características práticas, obedecendo ao critério que “... ensinar a ler é ensinar a criança a resolver um problema cujo objetivo é extrair significado do material escrito”. Os momentos de prática servirão para auxiliar a consolidação da informação teórica e de articulação entre esta e a atividade docente.

Desta forma, a autora defende a diversidade de situações de prática em que o formando deve estar envolvido, para que experimente o ensino da leitura em situação individual com uma criança que demonstre dificuldades em aprender algo específico em termos de leitura. Estas situações requerem que o formando identifique o problema, pense em possíveis soluções, planeie e aplique estratégias conducentes à resolução desse mesmo problema e avalie os seus resultados.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

Com o **3.º e 4.º Dons de Fröebel**, a docente realizou várias situações problemáticas revendo matérias e conhecimentos matemáticos adquiridos pelos alunos. Destacam-se em maior número os exercícios com números racionais representados sob a forma de frações e situações problemáticas que envolveram a adição e a multiplicação.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p.285) faz referência aos objetivos e interesse pedagógico que estão associados ao **3.º e 4.º Dons** juntos, entre eles:

“- maior diversidade nas actividades;

- diferentes construções;
- cálculo mental;
- situações problemáticas mais complexas;
- maior equilíbrio;
- desenvolvimento de criatividade.”

Quanto às capacidades e destrezas, Caldeira (2009, p.285) menciona: “equilíbrio, construir, relacionar, ordenar, comprovar, saber contar, noção de quantidade, orientação espacial, coordenação óculo-manual, motricidade fina, concentração e atenção”.

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Após as rotinas matinais da turma, que envolveram a leitura e resolução de propostas de trabalho, as crianças trabalharam com o **Material Cuisenaire**. Assim como no relato anterior, foram trabalhados em maior número determinados aspetos, contudo, salienta-se a introdução à divisão do valor das peças (metade).

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, p.97) defende que as crianças, desde o pré-escolar até ao 2.º ano, poderão explorar a divisão, primeiramente com objetos concretos e através de problemas com história, envolvendo, no geral, a distribuição equitativa.

Do mesmo modo, Ponte e Serrazina (2000, p.152) referem que uma das situações de divisão utilizada é a “divisão como partilha”, na qual uma quantidade é partilhada de igual forma num determinado número de grupos, e quer-se saber quantos elementos ficam em cada grupo.

Morgado (1993, p.70) considera fundamental que, no ensino da divisão, o professor se encontre a par da formação dos diversos procedimentos que orientam à resolução da operação. O docente deve ter presente que as estratégias de resolução são construídas pelo sujeito, devendo apresentar atividades, apoiadas ou não em materiais manipuláveis, que os guiem a uma elaboração mais célere e correta das noções que estão a ser trabalhadas.

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

Os alunos, durante a manhã, realizaram a prova de avaliação de Matemática.

Inferência

O suporte de avaliação utilizado enquadra-se na avaliação sumativa.

Fundamentação teórica

A avaliação sumativa realiza-se num determinado momento do ano letivo, e muitas vezes determina se o aluno está capacitado para prosseguir os seus estudos. O resultado desta avaliação traduz-se numa menção qualitativa ou num valor numérico correspondente a uma determinada escala (Ponte e Serrazina, 2000, p.227).

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Neste dia assisti a aulas surpresa que decorreram no 3.º ano.

Na primeira aula, pretendia-se que a aluna estagiária trabalhasse a partir do **Cuisenaire** o perímetro de figuras. Neste caso, a colega pediu aos alunos para “inventarem” figuras utilizando as peças do Material e depois explorou uma dessas figuras no quadro, calculando o seu perímetro.

Na segunda aula, foi pedido que a colega desenvolvesse exercícios em que explicasse o método utilizado nos **Calculadores Multibásicos** para representar a subtração com empréstimo.

Inferências

Ambas as aulas lecionadas requereram que as alunas tivessem conhecimentos sólidos sobre os conteúdos e sobre a metodologia/material que utilizaram durante a aula.

Fundamentação teórica

Segundo Serrazina *et al.* (2002, p.11), o professor precisa de se sentir à vontade na matemática que leciona. Logo, é necessário conhecer os conceitos, técnicas e processos matemáticos que estão inseridos neste nível de escolaridade. Além disto, deve estar informado sobre as ideias matemáticas principais e o seu papel, atualmente, no mundo.

Segunda-feira, 14 de novembro de 2011

As crianças trabalharam com o material **Calculadoras Papi**. Este material não era utilizado nesta turma desde o ano letivo anterior, desta forma, a professora começou por indicar as regras de funcionamento do material, os valores de cada cor e as regras para representar uma determinada quantidade.

Depois dos alunos concretizarem exercícios simples com uma placa, passaram a duas placas, ou seja, o equivalente a duas ordens - dezenas e unidades.

Num último exercício, foi pedido a uma aluna para decompor um número no quadro; sendo este decomposto em três parcelas. Os alunos chegaram à conclusão de que precisariam de mais uma placa para representar a ordem das centenas.

Inferências

As Calculadoras Papi são um dos materiais que melhor exemplificam o uso do sistema de numeração de base dez, permitindo fazer leituras de números em que se identifiquem as ordens e as classes.

Fundamentação teórica

Caldeira (2009, p.204) menciona que o sistema de numeração decimal obedece às seguintes características: “é de base dez”, “usa somente os dez numerais indo-arábicos (algarismos)”, “obedece ao Princípio de Posição decimal”.

No sistema decimal “... qualquer algarismo pode representar um número de elementos, um número de grupos ou um número de grupos de grupos” (Ponte e Serrazina,

2000, p.142). Esta é a ideia principal do valor de posição. A escrita lado a lado dos algarismos indica o número de elementos de cada posição, designado por notação posicional.

Terça-feira, 15 de novembro de 2011

A colega Diana começou por lecionar uma aula de Matemática com **Calculadores Multibásicos**, revendo toda a aprendizagem que tinha sido abordada em sala de aula.

A colega Filipa deu aula surpresa; utilizando o **5.º Dom de Fröebel** apresentou situações problemáticas e referiu, a partir das peças “partidas” ao meio e em quartos, a representação de frações.

Inferências

Os números fracionários, quando ensinados corretamente, possibilitam à criança ampliar a sua noção de número.

Fundamentação teórica

Kieren (1976), indicado por Mamede (2008, p.128), diz: “o conhecimento das frações representa um alargamento significativo do conhecimento sobre números das crianças. (...) Promover o desenvolvimento do sentido do número das crianças implica ter consciência da complexidade dos números”.

Monteiro e Pinto (2007, pp.15-16) mencionam que os números fracionários, como assunto abordado no ensino básico irá repercutir-se no entendimento de assuntos chave da matemática escolar. Tendo em conta a complexidade de relações que estes números implicam, eles são encarados como importantes no desenvolvimento de estruturas mentais essenciais ao crescimento intelectual dos alunos.

Inicialmente devem ser ensinados os números fracionários positivos através de frações, sendo complementada esta aprendizagem com as várias representações possíveis, estabelecendo uma ligação com os modelos de representação informais dos alunos enquanto resolvem situações problemáticas.

Monteiro e Pinto (2007, p.23) dizem que as noções de metade, quarta parte, etc., são do conhecimento intuitivo das crianças desde muito cedo, pois estão relacionadas com situações do quotidiano diário. Entender a noção de metade contribui para o desenvolvimento do sentido dos números fracionários. “Perceber se uma dada fracção representa mais ou menos que metade ajuda a compreender a quantidade inerente a essa fracção”.

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

À semelhança das aulas lecionadas pelo grupo de estágio descritas anteriormente, também a colega Diana realizou um jogo na sala de aula, que visou a interpretação de um texto e conteúdos gramaticais. A turma foi dividida em equipas, sendo cada uma representada com uma cor. As equipas deveriam responder a perguntas e avançar no tabuleiro de jogo. A primeira equipa que chegou ao fim, ganhou o jogo.

Inferências

Através do jogo, a colega conseguiu articular conteúdos que os alunos já tinham aprendido e de uma forma lúdica, incentivar os alunos para a revisão dos mesmos.

Fundamentação teórica

Rooyackers (2003, p.13) vê o jogo como um meio para associar ideias, conceitos e objetos de modo a enriquecer qualquer atividade.

Ao associar a linguagem ao jogo, desenvolve-se a criatividade, na medida em que permite que quem joga tenha de se expressar, pois os jogos aumentam o vocabulário das pessoas. Quanto à personalidade, esta também sofre repercussões, os jogos fortalecem a autoconfiança e vinculam mais o comportamento. O jogo aumenta as nossas capacidades de avaliar uma situação ou as potencialidades e intenções de uma pessoa, pois é necessário ouvir, ver, ler, falar e escrever (Rooyackers 2003, p.15 e 16).

1.9. 8.ª Secção

Turma: 2.º B

Faixa etária: 7 anos

Professora: Marta Gomes

Período de estágio: 21 de novembro a 27 de janeiro de 2011

1.9.1. Caracterização da turma

A turma tem vinte e nove alunos, sendo que dezassete são rapazes e doze são raparigas.

Estas crianças pertencem ao nível sócio-económico médio/médio alto e os seus pais têm na sua grande maioria formação superior.

Este grupo de crianças está bem integrado na dinâmica do Jardim-Escola e demonstra motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

Este grupo é muito agitado e alguns alunos revelam grandes dificuldades em se concentrarem e em estarem calmos.

1.9.2. Caracterização do espaço

A sala de aula do 2.º B tem um acesso para a biblioteca da escola e outro para o recreio do 1.º ciclo.

Os alunos estão organizados por filas, a pares, e orientados na direção do quadro.

A sala dispõe de cabides; são usados pelos alunos para pendurarem casacos e mochilas. À semelhança de todas as outras salas de aula, dispõem de armários para arrumação de material escolar e estantes com os dossiers dos alunos.



Figura 7 - Sala de aula do 2.º B

1.9.3. Rotina diária

A rotina da turma 2.º B é constituída pelos seguintes momentos:

- Acolhimento

A rotina desta turma corresponde, no geral, ao que acontece nas outras turmas do 1.º Ciclo.

Entre as 9h e as 9h 30m, as crianças são acompanhadas pela professora e pelos alunos estagiários na leitura de textos: todos os dias é lido um texto novo, que depois é relido em casa.

Na maioria dos dias, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, são realizadas propostas de trabalho, com o objetivo de consolidar as matérias teóricas.

- Almoço

O almoço acontece às 13h no refeitório.

- Horário e áreas de conteúdos

As rotinas da turma B estão estruturadas consoante o seguinte horário:

Quadro 8 – Horário do 2.º B

Horas \ Dias	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Das 9h às 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 10h às 11h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
Das 11h às 11h30m	Recreio				
Das 11h30m às 12h	Matemática (materiais)	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática (materiais)
Das 12h às 12h50m	Matemática	Língua Portuguesa	Educação Física	Música	Estudo do Meio
Das 13h às 14h30m	Almoço e recreio				
Das 14h30m às 15h20m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Música	Estudo do Meio	Estudo do Meio
Das 15h20m às 16h10m	Educação Física	Experiências	Expressão Plástica (15H45m - 17H)	Inglês (15H30m - 16H30m)	Estudo Acompanhado
Das 16h10m às 17h	Formação Cívica	Biblioteca (no âmbito da Língua Portuguesa)		Área Projeto	Assembleia de turma
Saída					

1.9.4. Relatos diários

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

A professora Marta falou com as crianças sobre o que fizeram durante o fim de semana, dando oportunidade a todas as crianças de dialogar.

Na área de Matemática, as crianças, em suporte escrito, fizeram a interpretação de um pictograma.

Inferências

A utilização da escrita deve ser transversal a todas as áreas, permitindo aos alunos desenvolverem capacidades comunicativas neste suporte. Ao utilizar-se a escrita em Matemática, o aluno está a aplicar os seus conhecimentos sobre a escrita adquiridos através dos conteúdos de outras áreas.

Fundamentação teórica

Ponte *et al.* (s.d., p.30) mencionam que a comunicação, oral e escrita, tem uma função fundamental na aprendizagem da Matemática, cooperando na organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos. “Estes devem ser incentivados a exprimir, partilhar e debater ideias, estratégias e raciocínios matemáticos com os colegas e com o professor”.

Deve-se considerar a leitura e interpretação dos enunciados matemáticos e a execução de tarefas que integrem a escrita de textos curtos, abrangendo descrições e explicações, que também contribuem para o desenvolvimento desta capacidade.

Boavida *et al.* (2008, p.68) referem que a comunicação escrita desempenha um papel importante, pois completa a reflexão com mais profundidade, o ato de escrever exige que se reflita sobre o próprio trabalho e que se clarifiquem pensamentos sobre as ideias desenvolvidas.

Através deste tipo de registo é possível justificar ideias e raciocínios, seja através de textos, desenhos ou esquemas.

A escrita habitual sobre a Matemática não é fácil, mas importante.

Boavida *et al.* (2008, p.69) afirmam que a promoção da comunicação escrita inicia-se por tornar a prática uma parte integrante das tarefas que ocorrem na sala de aula.

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Excepcionalmente, o grupo de estágio saiu da sala da turma em que se encontrava a fazer estágio para acompanhar as turmas do 1.º ano numa visita de estudo ao Museu dos Coches.

Durante a visita, na qual acompanhei a turma do 1.º A, as crianças foram orientadas por uma guia do museu que relatou as características históricas mais importantes dos meios de transporte em exposição.

A visita foi concluída com uma peça de teatro de sombras chinesas.

Inferências

Os alunos, na maioria, estiveram muito impacientes durante a visita, mostrando sinais de inquietação e cansaço; sentaram-se frequentemente no chão, falaram com os colegas e quando foram questionados sobre algumas informações mencionadas no início da visita, não responderam ao que era pretendido.

Fundamentação teórica

Openshaw e Whitle (1993), mencionados por Almeida (1998, p.75), referem que, ao organizar uma visita, o professor deve introduzir previamente alguns conceitos. O professor conhece os alunos que tem, logo sabe adequar o discurso e as tarefas à faixa etária.

No caso em que são visitados museus, Price e Hein (1991), referidos por Almeida (1998, p.75), referem que existem poucas hipóteses, a nível de pessoal, para se dividir a turma em pequenos grupos e acompanhá-los mais eficazmente. As datas em que são marcadas as visitas também contribuem, segundo Raichvarg e Van-Praet (1992), para uma descontextualização em relação às temáticas abordadas, por essa altura, na sala de aula.

Sexta-feira, 25 de novembro de 2011

Os alunos tiveram como tarefa de Língua Portuguesa criar um pequeno texto a partir de imagens.

A professora realizou uma atividade complementada com o uso do Material **Calculadores Multibásicos**. Foram distribuídos por todos alunos números, decomposições de números e leituras de números por ordens; no quadro, cada aluno teve de associar a representação que tinha às dos colegas.

Inferências

Os exercícios que envolvam a representação do número de formas diversificadas contribuem para a noção que a criança tem de número assim como para o sentido de número. Futuramente, as crianças reconhecerão a importância do número durante o seu desenvolvimento académico, nomeadamente, nos seus conhecimentos matemáticos e no seu quotidiano.

Fundamentação teórica

Matos e Serrazina (1996), citados por Moreira e Oliveira (2003, p.113), dizem que atualmente se exigida uma compreensão amplificada do sentido de número, ou seja, “a

compreensão global do número e das operações a par da capacidade de usar essa compreensão de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações”.

O NCTM (2007, p.35) prevê que a compreensão do número seja desenvolvida entre o pré-escolar e o 2.º ano, conforme as crianças contam e aprendem a reconhecer a quantidade de objetos existentes num determinado conjunto. Uma das ideias principais que está associada a esta capacidade é a decomposição e visualização desse número de diferentes formas. Segundo, Cobb e Wheatley (1988), se tomarmos o “dez” como um representante de dez unidades e a sua tradução em uma dezena, constitui para os alunos um primeiro passo na compreensão da estrutura decimal do sistema numérico.

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Os alunos realizaram uma prova de avaliação de Língua Portuguesa.

Inferências

A prova realizada foi composta por uma pequena interpretação de um texto e por exercícios relativos ao Conhecimento Explícito da Língua. Esta designação corresponde à área de estudo designada como “gramática” ou “funcionamento da língua”, termo utilizado na maioria da bibliografia consultada.

Fundamentação teórica

O ensino da gramática no 1.º ciclo pretende desenvolver a consciência linguística das crianças, que durante o seu percurso escolar irá evoluir para o estágio de conhecimento explícito - conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, assim como o conhecimento das normas e regras que regulam o uso oral e escrito do sistema (Duarte, 2008, pp.17-18).

Duarte (2008, p.18) menciona que as atividades que o professor apresenta às crianças, devem incluir as várias áreas da gramática.

Duarte (1991), citado por Barbeiro (2001, p.9), considera o papel do funcionamento da língua no ensino da língua materna, como um instrumento para consciencializar, diversificar e aperfeiçoar os usos, assim como processo de descoberta e elemento de desenvolvimento linguístico.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

Os alunos fizeram a segunda parte da prova de avaliação de Língua Portuguesa - redação de um texto a partir de imagens.

Os discentes foram avaliados, em suporte escrito, quanto aos seus conhecimentos sobre a tabuada, pintando o produto de dois fatores.

Inferências

Uma das componentes tidas em conta na avaliação escrita de um texto é o nível de dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à ortografia.

Fundamentação teórica

Baptista, Viana e Barbeiro (2011, p.60) reportam-se à avaliação de textos como uma forma de intervir e antecipar as dificuldades criadas pelo sistema ortográfico português para os alunos, assim como, ajudar o professor a entender os problemas expostos pelas crianças, permite-nos também devolver estratégias de ensino explícito visando a prevenção de dificuldades.

Os autores defendem uma intervenção eficaz nos problemas de ortografia, impondo que o professor avalie, com rigor, a que nível se encontra a dificuldade ortográfica colocada pela palavra e ainda não superada pelo aluno.

As dificuldades de ortografia apresentadas por um aluno devem ser analisadas e enquadradas no tipo de problemas a que correspondem. (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011, p.61).

Sexta-feira, 2 de dezembro, a segunda-feira, 13 de dezembro de 2011

O grupo de estágio esteve envolvido nos preparativos para a festa de Natal. Durante este período de estágio não foi possível acompanhar as tarefas realizadas pela turma, de modo a relatar com veracidade as atividades realizadas.

Os preparativos para a festa de Natal envolveram a produção de elementos decorativos alusivos à época, cenários, figurinos e adereços para a peça de teatro.

Fundamentação teórica

Aguilar (2001, p.123) refere que os projetos da escola com o meio sócio-cultural, promovidos no âmbito de uma pedagogia ativa, têm concedido uma importância significativa às atividades artísticas que ocorrem no universo das relações sociais.

O autor refere que as festas que decorrem durante o ano letivo, em datas específicas, são, provavelmente, os espaços de eleição para a apresentação desses pequenos espetáculos produzidos pelas crianças. Os tipos de apresentações realizadas (dança, teatro, jogos) têm grandes potencialidades pedagógicas e técnico-didáticas.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Os alunos picotaram círculos de papel com o objetivo de construir uma figura semelhante a um boneco de neve.

Inferências

Através de um exercício simples, a professora fez alusão às formas circulares que os alunos picotaram. Esta referência à geometria permitiu que os alunos recordassem conceitos matemáticos.

Fundamentação teórica

O NCTM (2007, p.114), defende que os professores devem mencionar e destacar a terminologia correta assim como algumas ideias, perante a turma, para que os alunos construam bases sobre a geometria.

Boavida *et al.* (2008) dizem que a exploração de tarefas, pelas crianças, relacionadas com a geometria facilita a compreensão acerca do mundo que as rodeia.

Segunda-feira, 2 de janeiro de 2012

Devido ao número reduzido de alunos presentes no Jardim-Escola, os alunos estagiários foram incumbidos da realização de jogos para as turmas do 1.º Ciclo.

Inferências

Os jogos têm de obedecer a um conjunto de regras que permitam aos participantes organizar a sua participação e definir os seus papéis.

Fundamentação teórica

Segundo Piaget (1975, p.182), o jogo com regras só se institui primariamente na fase dos quatro aos sete anos, tonificando-se dos sete aos onze anos. O jogo com regras desenvolve-se ao longo de toda a vida, pois é uma “...atividade lúdica do ser socializado”.

Dohme (2008, p.21) considera o jogo pertinente na educação das crianças e dos jovens, devido ao ambiente que provoca vários sentimentos e experiências educativas diferentes, que podem ser enquadradas na via quotidiana.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Após o período de férias, e com todos os alunos da turma presentes, falou-se das atividades que cada criança fez durante o período de interrupção escolar.

Inferências

A possibilidade de contarem o que fizeram durante a interrupção escolar agradou à maioria dos alunos. A professora estipulou regras para que todos os discentes pudessem participar e respeitarem-se mutuamente, enquanto falavam e ouviam o que os colegas tinham a dizer.

Fundamentação teórica

Segundo Amor (2006, p.68) na prática da oralidade em sala de aula devem ter-se em conta os seguintes pressupostos:

a) Distribuição do tempo de intervenção pelos elementos da comunicação, para que se verifique um maior número de possibilidades de a palavra ser tomada por todos e cada um dos alunos e adaptar os ritmos às suas capacidades.

b) Circulação intersubjetiva da comunicação de forma que a mensagem seja acessível a todos, originando a possibilidade de intervenções ricas e transformadoras.

c) Criação de contextos estimulantes que estabeleçam pontos de partida para intervenções com diferentes objetivos comunicativos e para “... o domínio multifuncional da língua, em registo informal e/ou progressivamente formalizado”.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

Durante a manhã lecionei as aulas pela seguinte ordem: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Na primeira parte da aula distribuí pelos alunos maquetas e imagens de meios de transporte; cada par de alunos apresentou à turma o transporte que escolheu classificando-o quando ao meio em que se move. Os alunos durante a aula foram preenchendo um folheto com as informações dadas pelos colegas.

Em seguida, foi lido um texto em que se destacam certas palavras. As palavras a “negrito” foram classificadas quanto à classe e subclasse a que pertencem e serviram para apresentar os graus dos nomes - normal, aumentativo e diminutivo. Os alunos tiveram como tarefa identificar o grau em que se encontravam as palavras e transformá-las para os outros dois graus, preenchendo uma tabela.

Com o material **Calculadores Multibásicos**, os alunos representaram quantidades e operações referentes às situações problemáticas ditadas.

Inferências

As situações apresentadas, que envolveram a utilização do material **Calculadores Multibásicos**, enquadraram-se na temática referida em Estudo do Meio - “os meios de transporte”.

As aulas com o material **Calculadores Multibásicos** são, geralmente, momentos que envolvem toda a turma; cabe ao professor gerir a participação dos alunos.

Fundamentação teórica

As situações apresentadas aos alunos, devem incluir contextos matemáticos e não matemáticos, incluir outras áreas do saber e situações do dia a dia dos alunos. Essas situações devem ser apresentadas de uma forma realista e não artificial, envolvendo o conhecimento prévio dos alunos (Ponte *et al.*, s.d., p.9).

Ponte *et al.* (s.d., p.11) destacam o trabalho coletivo em que existem momentos de partilha e discussão, assim como a sistematização e a institucionalização de conhecimentos e ideias matemáticas, devendo o professor ter em atenção a colaboração de todos os alunos nestes momentos de trabalho.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

Na área de Língua Portuguesa, os alunos resolveram uma proposta de trabalho constituída por exercícios de deteção de erros num texto, conhecimento explícito da língua e um ditado.

Em Matemática, a professora ensinou a “prova pela operação inversa da adição”, seguindo-se exercícios de consolidação numa proposta de trabalho.

Inferências

A proposta de trabalho referida nesta situação equivale a uma “ficha de trabalho”, termo utilizado nas fontes bibliográficas referidas.

Fundamentação teórica

Ponte e Serrazina (2000, p.232) mencionam que as fichas de trabalho constituem um material de ensino usado frequentemente pelos professores e funcionam como instrumento de avaliação. As fichas contemplam, na maioria, o trabalho individual.

Os benefícios da realização de fichas de trabalho prendem-se com o envolvimento e questões de diversos tipos, “... permitem avaliar vários objetivos como a aquisição de conhecimentos, ao nível dos conceitos, das competências de cálculo e da resolução de problemas”.

Para os autores, a ficha é limitada como material de ensino, pois não permite avaliar a capacidade de raciocínio, as atitudes e os valores. Também não possibilita realizar cálculos com o apoio de outra pessoa ou de identificar conceitos em situações do quotidiano, mesmo que a ficha seja ilustrada, não trata uma situação real.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Nesta manhã foi-me requerido que desse uma “aula surpresa” sobre a classe dos adjetivos. Escolhi um texto do manual de Língua Portuguesa dos alunos e pedi a leitura do mesmo.

Destaquei do texto palavras que caracterizavam algo, nomeadamente nomes, e dessa forma introduzi o conceito de *adjetivo*.

Finalizei a aula com exemplos de frases que as crianças criaram contendo adjetivos.

Posteriormente fiz a autorreflexão sobre a aula, sucedendo-se a opinião da colega de estágio Filipa, da professora Marta e das orientadoras de estágio da Escola Superior de Educação João de Deus.

Inferências

Na aula surpresa foi importante demonstrar os conhecimentos sobre o Conhecimento Explícito da Língua, bem como um discurso correto, cuidado, adequado e fluente.

Fundamentação teórica

Duarte (2001, pp.29-30) estipula que, de um modo geral, o professor do 1.º ciclo deve ser um utilizador nato da língua portuguesa para que possa exercer as suas funções. A autora refere que um professor pouco proficiente em língua portuguesa terá dificuldades em determinar o estado de desenvolvimento linguístico dos seus alunos e arduamente irá estipular estratégias orientadoras à progressiva diversificação e complexificação dos seus comportamentos linguísticos.

Segundo a autora para se ser um profissional proficiente da língua deve-se:

1. Dominar o português europeu nas suas diversas vertentes, vocabulário, morfologia, sintaxe e formas de tratamento, e utilizar esta variedade conforme as situações que assim o exigem - em particular, na sala de aula.
2. Saber ouvir discursos e daí retirar a informação expressa e reconstituir inferencialmente informação implícita.
3. Apresentar fluência no discurso oral e saber expressar-se em público, cativando a atenção do público-alvo.
4. Ter hábitos de leitura, visando ser um leitor fluente e crítico.
5. Escrever com clareza e correção linguística, e obedecer às técnicas requeridas pelos vários géneros textuais.
6. “Ter competência metalinguística e utilizá-la como meio de controlo e correção da sua produção oral e escrita e como instrumento de monitorização da compreensão oral e da leitura.” (Duarte, 2001, pp. 30, 31).

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

A manhã iniciou-se com uma aula na área da Matemática, em que a professora trabalhou diversos conteúdos através de situações problemáticas e usando a construção “Centro comercial” com o **5.º Dom de Fröebel**.

Na área de Língua Portuguesa, a colega de estágio Filipa deu aula surpresa sobre os tipos de frase. Após a leitura, as crianças responderam a perguntas colocadas oralmente pela colega, conduzindo os alunos na interpretação do texto lido.

Por fim, a colega elegeu algumas frases para diferenciar os quatro tipos de frase - exclamativa, interrogativa, imperativa e declarativa.

Inferências

O professor, ao colocar perguntas, não deve ter só como intenção avaliar os alunos, mas também conduzir de forma construtiva o seu pensamento para que estes tirem as suas próprias conclusões e assim construam os seus próprios conhecimentos.

Fundamentação teórica

De acordo com Gomes *et al.* (1991, p.64), nas aulas de língua portuguesa a comunicação é estabelecida quando o aluno ouve, compreende, fala, lê e escreve. Estas capacidades devem ser adquiridas pelos alunos obedecendo ao ritmo de cada um, para que no final do ensino básico dominem - “embora em níveis de exigência diferentes - os vários aspetos da língua como instrumento de comunicação”.

Um dos aspetos, segundo o autor, a considerar na comunicação em sala de aula é a colocação de perguntas aos alunos. Desta forma, o docente leva os alunos a participar.

A pergunta deve ser formulada na medida em que todos os alunos a oiçam. Em seguida, deve ser concedido um tempo aos alunos para a formulação da resposta. Depois, os alunos devem levantar o braço, demonstrando disponibilidade para a resposta. O professor indica o aluno que responde.

No caso dos alunos que se inibem de participar, o autor refere que devem ser formuladas perguntas, dirigidas a estes, mais acessíveis.

Se os alunos revelarem incompreensão das perguntas, o professor tem de apresentá-las de outra forma, para que, depois de serem compreendidas, os alunos possam responder adequadamente.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Assisti a uma aula supresa na turma 4.º B, na qual a aluna estagiária Marisa teve como tema dar a noção de volume utilizando o material **Cuisenaire**. Em seguida, fez-se a reflexão sobre a aula dada.

Inferências

O volume é um conceito matemático indispensável na aprendizagem. As crianças devem começar por entender o conceito de volume a partir de experiências concretas, que possibilitem, posteriormente, associar as noções adquiridas a fórmulas de cálculo.

Fundamentação teórica

Ponte e Serrazina (2000, p.199) referem que a partir do material **Cuisenaire** é possível dar-se a noção de volume, assim como construir sólidos equivalentes com diferentes formas mas com o mesmo volume.

Caldeira (2009, p.167) diz que para medir uma figura tridimensional, é necessária uma unidade de volume e calcular quantas vezes esta cabe na figura.

A autora refere que, utilizar as peças brancas do **Cuisenaire** (cubos), como modelo para calcular o volume, ajuda as crianças na elaboração de uma ideia matemática mais clara sobre figuras matemáticas (Caldeira, 2009, p.168).

Assim, uma peça branca do **Cuisenaire** assume a função de “cubo unitário”, ou seja, um cubo em que as arestas medem um centímetro e que representa a unidade de volume.

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

Os alunos assistiram a uma peça de teatro que teve como tema a higiene oral.

Em Língua Portuguesa foi trabalhada a estrutura de um texto poético.

Inferências

A peça de teatro teve como objetivo alertar as crianças para uma correta higiene oral.

Fundamentação teórica

O Ministério da Saúde (2006, pp.16-17) normativa que a promoção da saúde na escola tem como ponto de partida o saber das crianças e o que fazem para se proteger, induzindo a atitudes e comportamentos corretos.

Da mesma forma, é considerado importante realizar programas de prevenção que incidam num determinado problema e se adequem ao público-alvo, acabando por envolver toda a comunidade escolar. O ponto fulcral é evitar, reparar e/ou atenuar fatores de risco.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

A colega Filipa começou por dar, na área de Estudo do meio, “as instituições”. A partir de imagens os alunos tiveram de fazer a correspondência entre as profissões e as instituições a que pertencem. Depois, foram referidas as funções de cada instituição abordada. De modo a consolidar as informações prestadas, os alunos preencheram um crucigrama.

Na área de Matemática, foram entregues aos alunos imagens, bases quadriculadas e o material **Cuisenaire**. Com este Material, e através de situações problemáticas ditadas pela colega, os alunos construíram um percurso.

Em Língua Portuguesa, foram atribuídas personagens a alguns alunos e fez-se a leitura de um texto dramático. Baseado na estrutura do texto foram apresentadas aos alunos, recorrendo à utilização de meios multimédia, as características de um texto dramático.

A aula foi concluída com a dramatização do texto.

Inferências

O texto dramático exige que o aluno se aproprie do próprio texto e lhe dê vida. Conforme a pessoa que o lê, este tipo de texto será sempre diferente. O professor deve orientar e aproveitar as características inerentes ao texto dramático para desenvolver uma leitura diversificada.

Fundamentação teórica

Gomes *et al.* (1991, p.149) veem o texto dramático como uma oportunidade para se fazer uma leitura participada, devido a este ter como princípio ser recriado. As características deste tipo de texto proporcionam uma multiplicidade de leituras, e na aula o professor deve tirar partido disso, baseado no dinamismo e na intervenção pessoal, como um instrumento motivador para os alunos.

Segunda-feira, 23 de janeiro de 2012

Neste dia, destaca-se a correção no quadro de trabalhos realizados pelos alunos em casa.

Os alunos foram avaliados, quanto à ortografia, através da cópia de um texto.

Inferências

Ao iniciarem a cópia, os alunos não tiveram a preocupação de a ler antes, resultando em repetições ou omissões de palavras. A cópia só faz sentido se os alunos entenderem o que estão a escrever, se compreenderem a ortografia das palavras.

Fundamentação teórica

Baptista, Viana e Barbeiro (2009, p.94) afirmam que a cópia só sortirá efeitos na aprendizagem da ortografia se o aluno desenvolver técnicas de realização da tarefa que promovam a visualização/leitura frequente da palavra no original, ou seja, que esteja atento à maneira como a palavra se escreve. Este tipo de exercício não desenvolverá esse tipo de tarefa se aparecer descontextualizado. A reprodução do texto original, visada pela cópia, deve estar inserida numa situação em que essa reprodução desempenhe uma função objetiva para o aluno.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

A manhã foi ocupada com a elaboração de textos a partir de imagens. Os alunos começaram por redigir as suas ideias no caderno de escrita/rascunho ou sebenta e, depois de corrigido, passaram para a folha que seria arquivada nos *dossiers*.

Antes da hora de almoço ainda houve tempo para, a pedido da professora, trabalhar com os alunos a “prova pela operação inversa da adição” utilizando os **Calculadores Multibásicos**.

Inferências

O caderno de escrita é um auxiliar para o aluno estruturar o seu pensamento, escrevendo. Neste caso, os alunos apresentaram muitas dificuldades ao passarem para a linguagem escrita o que normalmente dizem oralmente; logo o caderno de escrita permitiu que reformulassem os textos e corrigissem algumas incoerências.

Fundamentação teórica

Barbeiro e Pereira (2007, p.46) estabelecem que o uso do caderno de escrita facilita a apreciação de textos escritos e inclui-se numa perspectiva metodológica de forte incentivo à produção textual por iniciativa própria, que desenvolve uma atitude positiva e pessoal com a escrita.

Os autores fazem referência à existência de um caderno em que o aluno pode escrever como souber, o que ele quiser e quando quiser, sendo imprescindível a existência de momentos de apreciação conjunta. Essa apreciação conjunta procura detetar problemas que ocorram na escrita e à construção de critérios de apreciação de textos.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

Os alunos foram avaliados quanto aos seus conhecimentos e destreza matemática através de situações problemáticas.

Inferências

A resolução de problemas permite aos alunos consolidar conhecimentos e ao professor aferir os processos pelos quais as crianças chegam a um resultado. No caso apresentado anteriormente, os alunos praticaram operações aritméticas envolvidas em problemas *standart*.

Fundamentação teórica

Lopes (2002, p.15) indica que resolver problemas é um processo de aplicação de conhecimentos, anteriormente aprendidos, a situações novas e não rotineiras. Mas ter conhecimentos não é o suficiente para a resolução. Segundo Lesh (1992), existe uma

interação complexa entre problema, estratégia de resolução e conhecimento matemático, que também impõe uma discussão de habilidades cognitivas, ou seja, a capacidade de pensar com aproximação e monitorar os seus próprios processos de pensamento.

Ponte *et al.* (s.d., p.29) consideram que resolver problemas constitui o início para a abordagem de conceitos e ideias matemáticas e funciona como um suporte para o seu desenvolvimento e aplicação.

Proudfit (1980), mencionado por Lopes (2002, p.13), refere que os problemas *standart* do manual requerem, normalmente, o desenvolvimento de operações aritméticas. Os algoritmos ensinados são aplicados diretamente e a tarefa passa por identificar quais as operações ou os algoritmos necessários para resolver um problema específico. Neste tipo de problemas, são apresentadas situações num contexto concreto do mundo real. Os objetivos inerentes a estes problemas são melhorar as aptidões com as operações fundamentais e os algoritmos elementares e fortalecer a relação entre as operações e a sua utilização em situações diárias, traduzindo a situação em símbolos matemáticos.

Capítulo 2 – Planificações

Capítulo 2 – Planificações

2.1. Descrição do capítulo

Este capítulo engloba o tema da planificação. Primeiramente, será abordado o conceito de planificar em educação, assim como os objetivos pretendidos com este ato, os aspetos de maior relevância na planificação e algumas considerações a ter em conta enquanto se planifica. Distinguir-se-á o Modelo T de planificação de Martiniano Pérez, por este ser o modelo adotado nos Jardins-Escola João de Deus.

Posteriormente, serão demonstradas três planificações referentes a uma aula dada na turma dos três anos de idade (bibe amarelo), três planificações correspondentes a uma aula lecionada no 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e quatro planificações realizadas para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, no 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Após cada planificação será feito um enquadramento teórico dos objetivos planeados.

2.2. Fundamentação teórica

O ato de planificar traduz-se na conversão de uma ideia ou de um propósito num curso de ação. Escudero (1982), referido por Zabalza (2000, pp.47-48), define a atitude de planificar como um meio de previsão de possíveis trajetórias na ação de um fenómeno e organizar, de certa forma, as nossas previsões, desejos, aspirações e resultados num projeto que seja capaz de figurar, dentro do possível, as nossas ideias e de como as concretizar.

Zabalza (2000, p.48) reporta-se a Clark e Peterson (s.d.), que apontam dois ângulos de visão quanto à planificação do docente. Quando se trata de uma conceção cognitiva, semelhante à defendida por Escudero (1982), a planificação é uma atividade mental interna do professor. Neste caso, o foco de atenção é o pensamento do professor, em que o mesmo processa a informação a planificar. Na segunda perspetiva abordada pelos autores, a planificação é vista como algo mais externo, que decorre aquando mencionados os passos concretos que o docente vai dando ao desenvolver a planificação. Neste segundo olhar destaca-se a sucessão de condutas, indiferente daquilo a que se dê mais importância, segundo o modelo de análise de planificação utilizado, estão patentes em qualquer procedimento de planificação didática.

O processo pode ser elucidado da seguinte forma: um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o facto de organizar, que funcionará como apoio conceptual e de defesa do que se define; uma intenção, fim ou meta a conseguir e que nos direciona; um modo de prever o processo a seguir que deverá realizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a desempenhar, a sucessão de atividades e, de alguma forma, a avaliação ou fecho do processo (Zabalza, 1994, p.48).

Pérez e López (2001, p.67) propõem modelos de desenho curricular de aula como modelos de planificação; os conteúdos e os métodos devem ser os meios para desenvolver capacidades e valores. Os autores referem os elementos básicos que devem constar no desenho curricular de aula, capacidades – destrezas, valores – atitudes, conteúdos e procedimentos-métodos.

Segundo Clark e Yinger (1979), mencionados por Zabalza (1994, p.54), as razões para planificar podem ser dispostas em três categorias: planificar para satisfazer as necessidades pessoais do professor, tal como a redução da ansiedade e incerteza ou como uma orientação para dar confiança e segurança; planificar para determinar os objetivos a alcançar durante o processo de instrução, referindo-se aos conteúdos e materiais a utilizar, as atividades a organizar e a distribuição do tempo; planificar para desenvolver estratégias de atuação durante a instrução, tais como, a organização dos alunos, a introdução às atividades e os marcos de referência para a avaliação.

Pérez e López (2001, p.67) sugerem planificações a longo prazo (anual) ou várias planificações a curto prazo (seis a doze semanas) para cada área. Esta divisão é necessária para facilitar uma aprendizagem construtiva e significativa.

Zabalza (2000, p.54) faz referência a Peterson, Marx e Clark (1978), que abordam os principais aspetos aos quais os professores dão importância quando planificam. Salienta-se a oposição entre estes aspetos ao esquema habitual de iniciar pelos objetivos e passar ao conteúdo. Estes autores verificaram que os professores despendem o seu tempo da planificação a decidir que conteúdos vão lecionar, em seguida dedicam-se à preparação dos aspetos instrutivos, ou seja, o que vai ser realizado relativamente a estratégias e atividades. Por último, apenas uma parte menor do seu tempo é dedicada aos objetivos.

Zabalza (2000, p.54) clarifica que o papel da planificação na escola é o de transformar e modificar o currículo para que seja adequado às características particulares de cada momento de ensino.

Segundo o autor, cada estabelecimento de ensino é o agente principal na tomada de decisões, apropriando um programa de ensino generalizado a cada situação concreta de aprendizagem/ensino. As resoluções terão sentido no âmbito de uma comunidade escolar. Posteriormente, essas resoluções obterão um novo sentido, ao serem concretizadas em situações específicas de cada turma e das diversas matérias, através das decisões tomadas pelo docente (Zabalza, 2000, p.54).

Contudo, deve ter-se em conta que estas decisões desempenham um papel crucial tanto na informação disponível como as características pessoais e profissionais dos professores, que induzem o meio como este manuseia essa informação durante a tomada de decisões. Também as restrições e possibilidades da instrução e as pressões do ambiente social afetarão as decisões abraçadas (Zabalza, 2000, p.55).

O autor anteriormente mencionado refere que a natureza e o peso concedido à planificação no desenvolvimento e melhoria do ensino alteram, conforme o tipo de abordagem distinguida. Hoje em dia, são poucos os autores que defendem um modelo rígido e inflexível, sem margem para desvios, em que tudo é previsto e o imprevisto é marginalizado. Este modelo resulta numa imposição, mais cedo ou mais tarde, por parte da dinâmica imprevisível do grupo. Link fala do “currículo incluso”, possibilitando que a planificação realizada possa ser vista e melhorada na prática, variando em diversas vertentes. Zahorik (1970) conclui que o professor, que planeia previamente e minuciosamente, é mais fechado quanto à aceitação e contributo de ideias dos alunos, poucas vezes as utilizando durante a aula (Zabalza, 2000, p.55).

Segundo Zabalza (2000, p.55), parece existir uma relação entre a tendência fechada e específica da programação de um professor com a sua conceção do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Stenhouse (s.d.), indicado por Zabalza (2000, p.56), a ideia chave no planeamento insiste na ideia de flexibilidade e abertura.

Como já foi apontado anteriormente, existem diferentes tipos de planos que variam conforme a estratificação da aprendizagem que se pretende fazer. Nos Jardins-

-Escola João de Deus é utilizado um modelo baseado no Modelo T, que em seguida será explicado.

Pérez (s.d., p.40) refere que o Modelo T é desta forma designado “... por que tem a forma de T ou modelo duplo T, porque consta de um T de meios (conteúdos e métodos / procedimentos) e outro T de objectivos (capacidades - destrezas e valores - atitudes)”.

No Jardins-Escola João de Deus optou-se por adaptar este modelo de Martiniano Pérez, diferindo do Modelo T original quanto ao tempo de planificação; sendo que Pérez (s.d., p.40) estipula o Modelo T de unidade de aprendizagem para um período de 6 a 8 semanas e nos casos a seguir demonstrados estão implícitos tempos de 20 a 50 minutos por área.

Segundo Pérez (s.d., p.41), com o Modelo T pretende-se articular e sequenciar os conteúdos e perspectivas da estruturação do conhecimento, desenvolver atividades como estratégias de aprendizagem e aferir conteúdos e métodos em função dos objetivos.

2.3. Planificação da área de Conhecimento do Mundo

O seguinte quadro é referente à planificação de Conhecimento do Mundo.

Quadro 9 - Plano de aula de Conhecimento do Mundo.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 1 de fevereiro de 2011 Nível de Ensino: Bibe Amarelo Educadora: Lígia Barros Tempo: 15 a 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Área: Conhecimento do Mundo		
Conteúdos		Procedimentos - Métodos
<ul style="list-style-type: none">Semana<ul style="list-style-type: none">Os 7 dias da semana		<ul style="list-style-type: none">Sentar os alunos nos respetivos lugares à volta das mesas.Distribuir o material.Apresentar fantoche que serve de mote para a actividade.Contar o dia-a-dia da personagem.Preencher as tabelas, por grupos, conforme os dados que vão sendo revelados.
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Expressão oral<ul style="list-style-type: none">Desenvolver vocabulárioExpressar ideias		<ul style="list-style-type: none">Respeito<ul style="list-style-type: none">Saber participarEscutar
Materiais		
<ul style="list-style-type: none">Tabelas, imagens destacáveis, fantoche.		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

• Sentar os alunos nos respectivos lugares à volta das mesas.

Quanto ao mobiliário da sala de aula, Zabalza (1998b, p.238), diz que a estruturação do espaço em várias áreas, delimitando-as, é um elemento fundamental, pois contribui para a noção de espaço das crianças. A organização do espaço é um reflexo da conceção metodológica da professora.

• Distribuir o material.

Zabalza (1998b, p.53) refere que “uma sala de aula de Educação Infantil deve ser, antes de mais, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação. Deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos...”

• Apresentar fantoche que serve de mote para a actividade.

Costa e Baganha (1989, p.37) reportam-se à personalidade que um fantoche tem. Apesar de ser um objeto inanimado, este provoca a ilusão de “tornar-se alguém”, tanto para aquele que o manipula, como para quem o vê viver.

Segundo as autoras, o manipulador do fantoche empresta-lhe a sua vida, contudo este sabe que não passa de uma “aparência de vida”, embora o objeto continue na mão de quem o manipula, começa a distanciar-se e a afirmar-se como “... um outro Eu distinto do Eu que o manipula”.

Costa e Baganha (1989, p.39) referem-se à “relação” entre fantoche e manipulador como uma luta que permite o surgimento de uma grande proximidade entre ambos. Ultrapassando as resistências que o fantoche oferece, o manipulador vai criando a personagem a tal ponto que o fantoche “... parece viver de forma espontânea uma vida que lhe pertence inteiramente”.

• Contar o dia-a-dia da personagem.

Zabalza (1998a, p.53) sustenta que a escola não tem como objetivo levar a criança a renunciar ou a desprezar a capacidade de imaginar; pelo contrário, deve manter “vivo o fogo da imaginação...”, assim como da expressão livre.

• Preencher as tabelas, por grupos, conforme os dados que vão sendo revelados.

O Ministério da Educação (2009, p.35) considera que a interação entre as crianças, com desenvolvimento e saberes diversos, facilita o desenvolvimento e a aprendizagem. Desta forma, é essencial o trabalho entre pares e em pequenos grupos,

em que as crianças devem apresentar os seus pontos de vista e resolver problemas ou dificuldades apresentadas por uma tarefa comum.

2.4. Planificação do domínio de Matemática

O seguinte quadro é referente ao domínio de Matemática.

Quadro 10 - Plano de aula de Matemática.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 1 de fevereiro de 2011 Nível de Ensino: Bibe Amarelo Educadora: Lígia Barros Tempo: 15 a 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Domínio: Matemática		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Figuras geométricas<ul style="list-style-type: none">CoresTamanhosFormasEspessurasSituações problemáticas	<ul style="list-style-type: none">Distribuir o material - Blocos Lógicos.Projetar <i>slides</i> - pinturas.Identificar as figuras geométricas presentes nas obras de arte e comparar com as formas, tamanhos e cores das peças que constituem os Blocos Lógicos.Introduzir situações problemáticas concretas.	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Raciocínio Lógico<ul style="list-style-type: none">Comparar		<ul style="list-style-type: none">Respeito<ul style="list-style-type: none">Saber participar
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"><i>Slides</i>, projetor de <i>slides</i>, conjuntos de Blocos Lógicos.		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

• Distribuir o material - Blocos Lógicos.

Caldeira (2009, p.364) alerta para o cuidado a ter com os materiais que vão estar à disposição das crianças para efeitos de ordenamento lógico. Estes materiais não devem possuir características semelhantes que possam criar algum tipo de confusão ou que aquilo que os distingue seja impreciso.

Os Blocos Lógicos, segundo Alsina (2004), referida por Caldeira (2009, p.364), são uma referência para desenvolver habilidades específicas do raciocínio lógico.

• Projetar *slides* - pinturas.

O Ministério da Educação (2009, p.55) exprime a importância de educar o sentido estético nas crianças através do contacto com diferentes formas de expressão artística, que serão os meios para a educação da sensibilidade.

• Identificar as figuras geométricas presentes nas obras de arte e comparar com as formas, tamanhos e cores das peças que constituem os Blocos Lógicos.

O NCTM (2007, p.112) prevê que os programas do ensino pré-escolar até ao 2.º ano devem preparar os alunos, para que estes reconheçam, desinem, comparem e classifiquem figuras bi e tridimensionais e possam descrever os atributos e as partes que compõem as figuras.

Conforme os alunos se acostumam com a forma, a estrutura, a posição e as transformações e, ao desenvolverem o seu raciocínio espacial, estão a construir as bases que lhes permitem obter não só a "... noção de espaço, assim como também outros conteúdos da matemática e de arte, ciências e estudos sociais" (NCTM, 2007, p.113).

• Introduzir situações problemáticas concretas.

Segundo o NCTM (2007, p.138), os problemas devem ser integrados nos conteúdos curriculares matemáticos. Os professores, ao integrarem a resolução de problemas no âmbito de situações matemáticas, possibilitam que os alunos reconheçam a utilidade de estratégias. A escolha dos problemas deve ter um objetivo, uma vez que estes visam emergir determinadas estratégias e propiciar o desenvolvimento de certas ideias matemáticas.

2.5. Planificação do domínio de Linguagem oral e abordagem à escrita

O seguinte quadro é referente à planificação de Linguagem oral e abordagem à escrita.

Quadro 11 - Plano de aula de Linguagem oral e abordagem à escrita.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 1 de fevereiro de 2011 Nível de Ensino: Bibe Amarelo Educadora: Lígia Barros Tempo: 15 a 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Domínio: Linguagem oral e abordagem à escrita		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• Leitura• Sentidos / emoções	<ul style="list-style-type: none">• Deslocar a turma para a biblioteca.• Ler o livro “O livro negro das cores”.• Colocar o livro à disposição das crianças para que sintam as texturas das gravuras.• Dialogar sobre a história.	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Socializar<ul style="list-style-type: none">▪ Comunicar		<ul style="list-style-type: none">• Cooperação<ul style="list-style-type: none">▪ Colaboração
Materiais		
<ul style="list-style-type: none">• Livro “O livro negro das cores”.		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

• Deslocar a turma para a biblioteca.

Silva (2000, p.58) refere-se à biblioteca como um “centro da aprendizagem”, constituído por um espaço com múltiplas fontes e saberes. “Compete à Biblioteca organizar-se, apetrechar-se, enriquecer-se, facultar materiais o mais possível completos e atualizados”. A autora defende que o papel da biblioteca, tal como era no passado, é muito importante no presente e prevê-se que o seja cada vez mais no futuro.

• Ler o livro “O livro negro das cores”.

Curto, Morillo e Teixidó (2007, p.127) defendem que a leitura de textos por parte do professor é extremamente importante e educativa. Well (1988), referido pelos autores anteriores, afirma que as crianças a quem se leu contos em casa estão em melhores condições para a aprendizagem escolar do que aquelas que não viveram esta experiência. Nos primeiros anos de escolaridade, a escola deve tentar compensar esta desigualdade entre os alunos.

O Ministério da Educação (2009, p.70) refere que o modo como é feita a leitura para as crianças e os diferentes tipos de texto utilizados constituem modelos de como e porque se lê.

• Colocar o livro à disposição das crianças para que sintam as texturas das gravuras.

De acordo com o Ministério da Educação (2009, p.70), o livro é o instrumento fundamental para o contactar com a escrita, desta forma, a sua escolha deve seguir critérios de estética literária e plástica, propiciando a descoberta do prazer da leitura e o desenvolvimento da sensibilidade estética.

• Dialogar sobre a história.

Segundo Mattingly (1972), mencionado por Viana (2001, p.22), o conhecimento ativo e originador da fonologia, da semântica e da sintaxe apresenta um progresso voluntário até aos 3 anos; depois dessa idade, o interesse pela linguagem permanece em muitas crianças e estanca noutras. O autor refere que esse progresso está, em certa medida, dependente da estimulação do meio envolvente em que a criança se insere. Conforme a progressão do interesse da criança são desenvolvidas uma série de competências que lhe vão abrir passagem para um acesso fácil à leitura. Porventura, quando o interesse não é estimulado ou inexistente, o caminho para leitura tem de ser

descoberto com o auxílio do professor. Desta forma, esta desconformidade nos interesses da língua é encarada como sendo decisiva para a aquisição da leitura.

2.6. Planificação da área de Língua Portuguesa

O seguinte quadro é referente à planificação de Língua Portuguesa.

Quadro 12 - Plano de aula de Língua Portuguesa.

Jardim Escola João de Deus - Olivais			
Plano de Aula			
Data: 21 de junho de 2011 Turma: 3.º A Professora. Sofia Vasconcelos Tempo: 50 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C	
Área: Língua Portuguesa			
Conteúdos		Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• Texto poético<ul style="list-style-type: none">▪ Análise▪ Forma▪ Conteúdo		<ul style="list-style-type: none">• Preencher, em conjunto, os espaços de um poema fenda – “Da minha janela à tua”.• Ler o poema criado e o poema original• Comparar o poema fenda com o poema original.• Analisar o texto original quanto ao conteúdo e forma.• Construir e ler um poema desmontado – “Livro”.	
Capacidades - Destrezas		Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Expressão oral e escrita<ul style="list-style-type: none">▪ Elaborar textos▪ Leitura expressiva		<ul style="list-style-type: none">• Criatividade<ul style="list-style-type: none">▪ Ser engenhoso▪ Ser original	
Materiais			
<ul style="list-style-type: none">• Folhas de poema fenda – poema original, versos do poema desmontado, apresentação em formato multimédia.			
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)			

Fundamentação teórica

- **Preencher, em conjunto, os espaços de um poema fenda – “Da minha janela à tua”.**

Curto, Morillo e Teixidó (2007, pp.126-127) referem que escrever não se resume em transcrever o oral: não é uma tradução direta do oral para o gráfico. Quando se escreve, a linguagem passa por um processo de elaboração, logo, ao escrever a linguagem oral, realiza-se uma seleção do que se pronuncia, evitam-se dúvidas, repetições e hesitações. Formulam-se frases curtas e completas. A linguagem adquire um caráter mais formal do que na oralidade. Neste processo verifica-se que as ideias têm um valor mais rigoroso, de modo a ordená-las, hierarquizá-las e argumentar. Por último, despende-se mais tempo na preparação do que se vai escrever, traçando um roteiro prévio, examinando dados, elaborando o texto, revê-se e corrige-se, etc.

Segundo o Ministério da Educação (2006, p.153), o aluno deve estar envolvido na reescrita do texto, confrontando várias hipóteses, tendo como propósito o seu aperfeiçoamento.

- **Ler o poema criado e o poema original**

Jean (2000, p.158) faz uma retrospectiva sobre o sentido original da poesia, sendo esta uma forma específica da língua, que estava no início destinada a ser memorizada mais do que como forma de leitura. Desta forma, a leitura, em voz alta, de um poema serve como preparação para a dicção memorizada.

- **Comparar o poema fenda com o poema original.**

O Ministério da Educação (2006, p.153) define que, para desenvolver as competências da escrita e da leitura, os alunos devem participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado.

- **Analisar o texto original quanto ao conteúdo e forma.**

Segundo Cadório (2001, p.26), a escola deve ter em atenção o uso de estratégias e atividades que possibilitem ao aluno um desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades de interpretação.

A autora salienta que alguma desmotivação perante a leitura, por parte do aluno, deve-se ao surgimento de barreiras que o impedem de obter o significado correto do que é lido.

- **Construir e ler um poema desmontado – “Livro”.**

Amor (2006, p.135), menciona que a reescrita de textos assume uma importância crucial no contexto pedagógico porque:

“Em termos genéricos e nos diversos planos referidos, importa ajudar a aprender, mediante uma permanente atenção aos diversos actos de composição discursiva, a tomar consciência da adequação ou não adequação do seu discurso/texto às condições internas e externas da produção/recepção e a introduzir neles, de forma mais ou menos sinalizada e fácil de captar, os necessários reajustamentos.”

2.7. Planificação da área de Matemática

O seguinte quadro é referente à planificação de Matemática.

Quadro 13 - Plano de aula de Matemática.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 21 de junho de 2011 Turma: 3.º A Professora. Sofia Vasconcelos Tempo: 50 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Área: Matemática		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none">Área do quadradoÁrea do triângulo	<ul style="list-style-type: none">Apresentar a sombra de um quadrado em formato multimédia.Pedir aos alunos para construírem um quadrado com o material Tangram.Efetuar a medição de um dos lados do quadrado e calcular a sua área.Explicar a fórmula da área do triângulo tendo em conta a fórmula da área do quadrado.Apresentar sombras de construções e calcular as áreas dos triângulos presentes.	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Raciocínio lógico<ul style="list-style-type: none">Compreensão e contraste de modelos	<ul style="list-style-type: none">Criatividade<ul style="list-style-type: none">Ser engenhosoRespeito<ul style="list-style-type: none">Aprender	
Materiais		
<ul style="list-style-type: none">Tangrans (cartolina), réguas, apresentação em formato multimédia.		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

- **Apresentar a sombra de um quadrado em formato multimédia.**

O NCTM (2007, p.27) refere que as tecnologias devem estar ao alcance dos alunos na aprendizagem da matemática pois estas possibilitam a representação visual das ideias matemáticas. São um suporte às investigações levadas a cabo pelos alunos, em qualquer área da Matemática. A tecnologia deve ser usada com responsabilidade, visando o enriquecimento da aprendizagem matemática.

- **Pedir aos alunos para construírem um quadrado com o material Tangram.**

Caldeira (2009, p.398), indica que com o Tangram é possível abordar de uma forma diferente a geometria. “Com este “puzzle” geométrico pode-se obter uma variedade de formas: figuras geométricas, animais, objectos e figuras abstractas”.

A autora menciona que o Material possibilita desenvolver atividades que requeiram a manipulação de figuras geométricas, elaborando muitas composições, transformações e rotações das peças.

Segundo Santos (2008), citado por Caldeira (2009, p.394), “a filosofia do Tangram é de que um todo é divisível em partes, as quais podem ser reorganizadas num outro todo”.

- **Efetuar a medição de um dos lados do quadrado e calcular a sua área.**

De acordo com o NCTM (2007, p.199), no 3.º ano, os alunos devem começar a construir uma compreensão do que significa medir um objeto, ou seja, a identificar uma propriedade mensurável, a eleger uma unidade de medida adequada e compará-la com o objeto a ser medido. Devem ser inúmeras as experiências em que se recorra à medição de objetos. É referido que os alunos devem desenvolver gradualmente um maior grau de precisão, quando fazem medições, e a usar uma maior variedade de instrumentos de medida. Os alunos devem ainda começar a desenvolver e a usar fórmulas para a medição de certos atributos, como a área.

- **Explicar a fórmula da área do triângulo tendo em conta a fórmula da área do quadrado.**

Conforme o NCTM (2007, p.48), do 3.º ao 5.º ano, os alunos deverão ficar a conhecer a área, o perímetro e o volume. Nestas idades, devem-lhe ser ensinadas que as

medidas podem ser calculadas através de fórmulas e que nem sempre é necessário medir diretamente, com instrumentos de medida.

Os alunos deverão ser capazes de descrever as propriedades dos objetos geométricos e, em consequência disso, classificá-los de acordo com essas propriedades. Consoante os alunos exploram as propriedades e relações geométricas, o seu trabalho poderá estar estreitamente ligado com outros conteúdos matemáticos, nomeadamente com a medida e os números (NCTM, 2007, p.191).

- **Apresentar sombras de construções e calcular as áreas dos triângulos presentes.**

Ponte e Serrazina (2000, p.173) consideram que o conceito de triângulo que as crianças adquiram deve ser, desde cedo, o mais abrangente possível, não se limitando a um triângulo equilátero. Para que não se forme uma conceção errada sobre o triângulo, devem ser dadas oportunidades para que as crianças estabeleçam contacto com diferentes triângulos em diferentes posições.

2.8. Planificação da área de Estudo do Meio

O seguinte quadro é referente à planificação de Estudo do Meio.

Quadro 14 - Plano de aula de Estudo do Meio.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 21 de junho de 2011 Turma: 3.º A Professora. Sofia Vasconcelos Tempo: 50 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Área: Estudo do Meio		
Conteúdos		Procedimentos - Métodos
<ul style="list-style-type: none">Arco-íris<ul style="list-style-type: none">Trabalho experimentalEspetro da luz solar		<ul style="list-style-type: none">Contextualizar a experiência com uma história.Apresentar a questão-problema.<ul style="list-style-type: none">Como fazer um arco-íris na escola?Registar as ideias prévias.Realizar a experiência.Preencher o protocolo experimental.Responder à questão-problema, sistematizando com os resultados obtidos.
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Raciocínio lógico<ul style="list-style-type: none">Deduzir.Formular e comprovar conjecturas.		<ul style="list-style-type: none">Criatividade<ul style="list-style-type: none">Ser curiosoRespeito<ul style="list-style-type: none">Aprender
Materiais		
<ul style="list-style-type: none">Garrações, espelhos, água, protocolos experimentais e apresentação em formato multimédia.		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

• Contextualizar a experiência com uma história.

Martins *et al.* (2007b, p.44) refere que o primeiro passo a seguir quando se fazem atividades investigativas / trabalho prático investigativo é a criação de uma situação contextualizadora que pode ser sugerida pelos alunos ou pelo próprio professor, a partir de situações geradas na sala de aula ou no exterior.

• Apresentar a questão-problema.

▪ Como fazer um arco-íris na escola?

O Ministério da Educação (2006, p.115) alega que a curiosidade das crianças pelos fenómenos naturais deve ser encorajada e os alunos incentivados a colocar questões e a procurar respostas através de experiências e pesquisas simples.

Martins *et al.* (2007b, p.44) define a questão-problema como aquilo que queremos saber. Neste momento é importante deixar bem claro a questão que se pretende investigar, dentro do âmbito do problema.

• Registar as ideias prévias.

É importante identificar as ideias prévias que os alunos têm sobre um determinado “domínio conceptual” (Martins *et al.*, 2007b, p.44).

Santos (1991), referido por Martins *et al.* (2007b, pp.26-27), diz que os conhecimentos do aluno são um fator de influência da sua aprendizagem futura. O autor refere um conjunto de designações que sugerem diferenças qualitativas entre os conhecimentos que as crianças trazem para a aprendizagem escolar e os conceitos científicos: “concepções alternativas, ideias alternativas, estruturas alternativas e concepções ingénuas”.

• Realizar a experiência.

Martins *et al.* (2007b, p.44) refere que a realização de uma experiência é descrita como “o que é que vamos fazer, que cuidados devemos ter?”. O autor menciona que, nesta fase, os alunos vão colocar em prática a experiência planificada e recolher dados.

O Ministério da Educação (2006, p.103) tem como um dos objetivos gerais do programa de Estudo do Meio a “utilização de processos simples de conhecimento da realidade envolvente...” revelando uma atitude de pesquisa e experimentação.

No programa para o 3.º ano estipulado pelo Ministério da Educação (2006, p.125) é mencionada a realização de experiências com a luz, em que dois dos

parâmetros são a observação da passagem da luz através de objetos transparentes (como a água) e a observação e experimentação da reflexão da luz em superfícies polidas (por exemplo, espelhos).

- **Preencher o protocolo experimental.**

O Ministério da Educação (2006, p.123) menciona que os registros que se efetuam, a propósito das experiências realizadas, deverão ser adequados à idade dos alunos e ter presente apenas a comunicação das descobertas por eles concluídas.

Para Martins *et al.* (2007b, p.44), o aluno deve ser colocado a registrar os dados recolhidos, segundo um modelo anteriormente estruturado com esse objetivo, e a interpretá-lo em conjunto. Nesse momento, deverá fazer uma comparação com as suas ideias prévias e, perante isso, avaliar a sua importância para uma resposta à questão inicial.

- **Responder à questão-problema, sistematizando com os resultados obtidos.**

Durante esta etapa, pretende-se que o aluno, já conhecedor dos resultados, consiga formular uma hipótese à questão-problema, que irá corresponder à conclusão da experiência (Martins *et al.*, 2007b, p.44).

2.9. Planificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional

O seguinte quadro é referente à planificação de Língua Portuguesa

Quadro 15 - Plano de aula de Língua Portuguesa.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 15 de fevereiro de 2012 Turma: 4.º A Professora. Maria Alice Neto Tempo: 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Área: Língua Portuguesa		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• Leitura e interpretação de texto• Modo Conjuntivo<ul style="list-style-type: none">▪ Pretérito imperfeito	<ul style="list-style-type: none">• Dispor os alunos por filas nos seus respetivos lugares.• Realizar leitura modelo.• Pedir aos alunos para lerem o texto.• Interpretar o texto.• Introduzir o tempo pretérito imperfeito do modo Conjuntivo a partir do verbo “existir” - presente no texto.• Completar o radical do verbo com as respetivas terminações.• Completar uma frase lacunar.	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Expressão oral<ul style="list-style-type: none">▪ Compreensão da leitura▪ Vocabulário	<ul style="list-style-type: none">• Respeito<ul style="list-style-type: none">▪ Esforçar-se▪ Aceitar	
Materiais		
<ul style="list-style-type: none">• Apresentação multimédia, textos, folhas com os radicais do verbo existir, terminações (destacáveis).		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

- **Dispor os alunos por filas nos seus respectivos lugares.**

A percepção do tipo de atividades que as crianças realizam na sala de aula é-nos dada por quatro elementos referentes aos materiais, ou seja, a sua procedência (valores implícitos e concepções metodológicas), o tipo de interações que possibilitam (estruturação aberta ou fechado), o tipo de atividades que sugerem e estimulam, e a sua localização/disposição no espaço (Zabalza, 1998, p.239).

- **Realizar leitura modelo.**

Curto, Morillo e Teixidó (2007, pp.127 e 128) referem que o professor, ao ler para os alunos, serve de modelo e ensina o aluno:

- 1) Como e por que se escolhe um texto e não outro.
- 2) Como valoriza o título, como imagina do que tratará o texto, se formula perguntas, antecipa o que virá, usa as ilustrações para saber do que se trata, folheia o livro para se orientar, etc.
- 3) O que pensa enquanto lê: se interrompe, faz comentários, especifica o significado do que foi lido, insiste num ponto duvidoso ou difícil, adivinha o que acontecerá a seguir, certifica-se de ter entendido bem o texto.
- 4) Como se lê: o professor aponta para as crianças onde está o texto, acompanha com o dedo o que vai lendo, para sublinhar a correspondência entre o que diz e o que está escrito, vira as páginas, etc.

- **Pedir aos alunos para lerem o texto.**

Jean (2000, p.123) menciona que o desenvolvimento das capacidades das crianças do 1.º ciclo para ler em voz alta depende das capacidades leitoras dos professores e das diversificações das sessões de leitura.

O autor coloca em questão se a leitura em voz alta feita pelas crianças, e sobretudo por aquelas que revelam dificuldades com a leitura, não é um meio de verificação parcial, mas essencial, das dificuldades encontradas. E, por outro lado, a leitura em voz alta como uma incitação que leva a uma leitura “em silêncio” mais atenta. Na medida em que o professor dispõe de um instrumento para avaliar a natureza dos obstáculos com que a criança se depara, pois a leitura em voz alta funciona como uma lupa, amplificando as resistências e mostrando aquilo que resiste.

• Interpretar o texto.

Sousa (1993, p.14) refere que é a partir do texto, em sua função, que se organizam atividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade. Assim, o texto e a sua leitura são elementos fundamentais e essenciais da disciplina.

Sousa (1993, p.18) identifica a interpretação de texto e gramática como dois níveis que ocupam “mais tempo” da aula e os que são mais valorizados em avaliações escritas.

A interpretação de textos (sem considerar o “texto” da gramática) é de caráter aberto, que “... permite/exige intersecções dos mundos dos sujeitos”, quer isto dizer, permite outros discursos.

Segundo Tollefson (1989), mencionado por Sousa (1993, pp.71, 72-73), a interpretação pode ser realizada consoante a identificação, a reorganização, a inferência, a avaliação e a apreciação. Na identificação, cabe ao aluno reproduzir as informações textuais, sem que exista, necessariamente, alterações. Na reorganização existem momentos de intersecção entre o literal e o inferencial, levando o aluno a analisar, a sintetizar ou a organizar a informação, envolvendo a citação, o resumo e a paráfrase. A inferência, geralmente utilizada, inclui os conhecimentos prévios dos leitores, encontrando razões para o que não está explícito. A avaliação e apreciação permitem ao leitor tirar “conclusões” através das ideias do texto, experiências pessoais e juízos de valor, por vezes fazendo uma “extensão” do que está escrito.

• Introduzir o tempo pretérito imperfeito do modo Conjuntivo a partir do verbo “existir” - presente no texto.

Gomes *et al.* (1991, p.259) refere que qualquer língua está regulada por normas, ou seja, “um conjunto de hábitos linguísticos usuais”, usados corretamente e usualmente por uma comunidade.

Quanto à categoria *tempo*, é definida como uma variação que indica o momento em que ocorre a ação explicitada pelo verbo. Os *tempos naturais* são compostos pelo presente, passado e futuro, que designam quando ocorre um facto no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e depois do momento em que se fala (p.261). O pretérito imperfeito é caracterizado por ser um tempo que situa o processo verbal em dependência de outro processo, chamado de *tempos relativos*. O pretérito imperfeito expressa uma ação passada contemporânea de outra também já passada (p.262).

- **Completar o radical do verbo com as respectivas terminações.**

Villalva (2008, p. 107) refere que aos radicais verbais estão associados a um traço que indica a conjugação a que pertencem. Esta informação, em alguns casos, determina a realização da flexão

Os radicais verbais fornecem informação sobre o tipo de flexão, que pode ser regular ou irregular.

- **Completar uma frase lacunar.**

O Ministério da Educação (2006, p. 155) menciona que o aluno do 4.º ano deve apreender o sentido de um texto no qual foram apagadas, ou parcialmente ocultadas, palavras ou frases.

O seguinte quadro é referente à planificação de Estudo do Meio.

Quadro 16 - Plano de aula de Estudo do Meio.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 15 de fevereiro de 2012 Turma: 4.º A Professora. Maria Alice Neto Tempo: 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Área: Estudo do Meio		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Vasos sanguíneos <ul style="list-style-type: none"> Artérias e veias Sangue <ul style="list-style-type: none"> Constituintes do sangue 	<ul style="list-style-type: none"> Organizar o espaço de modo a que os alunos, a pares, utilizem os microscópios. Observar com os microscópios os esfregaços sanguíneos/células sanguíneas humanas. Questionar os alunos sobre o que foi observado anteriormente. Apresentar a atividade a desenvolver durante a aula e o respetivo material, previamente distribuído. <ul style="list-style-type: none"> Legendar imagens de acordo com as informações mencionadas durante a aula. Explicar a importância dos vasos sanguíneos. Fazer a distinção entre veias e artérias utilizando um modelo do corpo humano. Caracterizar os constituintes e as funções do sangue recorrendo a vídeos e imagens demonstrativas em apresentação multimédia. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Relacionar Expressão oral e escrita <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário preciso 		<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> Esforçar-se Ser ordenado
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> Computador, quadro interativo, imagens <i>pop-up</i> para legendar, legendas destacáveis, microscópios, lâminas com esfregaço de sangue humano e modelo do corpo humano. 		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

- **Organizar o espaço de modo a que os alunos, a pares, utilizem os microscópios.**

Pereira (2002, p.179) sugere que se adequa a arrumação do material da sala de aula, de modo a facilitar a realização de atividades de ciências.

Quanto ao trabalho em grupos, o autor salienta que é importante prever um número de locais de trabalho equivalentes ao número de grupos que irão participar na atividade (Pereira, 2001, p.98).

As atividades em grupos de alunos permitem economizar nos recursos e de facilitar ao professor o acompanhamento dos alunos, enquanto decorre o trabalho. Este método apresenta outra vantagem que é a troca de opiniões entre os alunos e de desenvolver atitudes de cooperação e de auxílio entre estes (Pereira, 2002, p.96).

- **Observar com os microscópios os esfregaços sanguíneos/células sanguíneas humanas.**

Sá (2002, p.92) diz que observar, frequentemente, é o início da investigação. Saber observar permite desenvolver outros processos científicos, entre eles, inferir, comunicar, predizer, medir, classificar, etc.

Pereira (2002, p.45) encara a observação como “... a base de recolha de dados em situações práticas”.

O Ministério da Educação (2006, p.123) refere que na área de Estudo do Meio, pretende-se desenvolver nas crianças uma atitude que visa a observação. Desta forma está contemplada a manipulação de objetos e de instrumentos.

O microscópio é um dos objetos que, segundo o Ministério da Educação (2006, p.125), os alunos devem conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação.

- **Questionar os alunos sobre o que foi observado anteriormente.**

Roldão (1995, p.54) menciona que o sucesso de uma nova aprendizagem poderá depender da ligação que se fizer com as aprendizagens anteriores, interiorizadas pelo sujeito, e a dinâmica que a tarefa de aprendizagem conseguir gerar. Para a promoção de uma aprendizagem significativa devem ter-se em conta os seguintes critérios: articulação da tarefa com o tipo de interesses mais presentes na experiência pessoal do aluno, selecionar situações de aprendizagem tendo em conta o desenvolvimento

cognitivo predominante do nível etário e a promoção de novas áreas de interesse relacionados com o que o aluno já conhece.

- **Apresentar a atividade a desenvolver durante a aula e o respetivo material, previamente distribuído.**

- **Legendar imagens de acordo com as informações mencionadas durante a aula.**

Pereira (2002, p.103) refere que o registo, seja uma anotação, um desenho ou um esquema, constitui um processo de estruturação do pensamento, de aprendê-lo e materializá-lo.

- **Explicar a importância dos vasos sanguíneos.**

“A ciência procura encontrar explicações para os acontecimentos e fenómenos” (Pereira, 2002, p.42). Como é referido pelo autor anterior, existem vários níveis de explicação e várias formas de explicação. Num contexto geral, uma explicação equivale a uma interpretação do que ocorre no mundo real ou o que se espera que vá acontecer.

Pereira (2002, p.42) considera que à medida que a criança cresce, as ideias vão-se desenvolvendo e as descrições poderão ir ganhando um carácter menos descritivo e mais explicativo.

- **Fazer a distinção entre veias e artérias utilizando um modelo do corpo humano.**

Pereira (2002, p.41) considera importante levar a criança a procurar distinguir, através de diversas experiências, o significado dos termos usados, para que, a pouco e pouco, o significado de cada termo tome um sentido mais preciso do ponto de vista científico.

- **Caracterizar os constituintes e as funções do sangue recorrendo a vídeos e imagens demonstrativas em apresentação multimédia.**

Estanqueiro (2010, p.37) remete para o uso de recursos multimédia como instrumento motivador para os alunos e fortalece a mensagem que se pretende transmitir.

O professor deve começar por utilizar os recursos que domina bem. Deve-se ter em conta que não se pretende uma valorização dos meios sobre os conteúdos.

O autor vê os recursos multimédia como instrumentos para ampliar a capacidade comunicativa do professor e não como um disfarce à falta de conhecimentos.

O seguinte quadro é referente à planificação de Matemática.

Quadro 17 - Plano de aula de Matemática.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 15 de fevereiro de 2012 Turma: 4.º A Professora. Maria Alice Neto Tempo: 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Área: Matemática		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • Multiplicação • Potenciação • Situações problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuir o Material Cuisenaire. • Questionar os alunos sobre a unidade de medida referida no texto analisado anteriormente. • Explicar o milímetro cúbico como potência. • Apresentar e resolver situações problemáticas. • Representar as indicações e os produtos sob a forma de potências utilizando o Material Cuisenaire e algarismos móveis. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionar ▪ Interpretar 		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esforçar-se ▪ Ser ordenado
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Computador, quadro interativo, Material Cuisenaire e algarismos móveis. 		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

- **Distribuir o Material Cuisenaire.**

Ponte *et al.* (2010, p.77) defende que os materiais manipuláveis têm um papel relevante na aprendizagem de diversos conceitos; estes podem ser incluídos em tarefas desafiadoras ou de experimentação.

- **Questionar os alunos sobre a unidade de medida referida no texto analisado anteriormente.**

O Ministério da Educação (2006, p.185) salienta que os problemas que envolvam cálculos com medidas devem estar relacionadas com acções relacionadas com a vida escolar ou com atividades do Estudo do Meio e as medidas deverão ser expressas em unidade da mesma ordem.

- **Explicar o milímetro cúbico como potência.**

Para se medir o volume de uma figura tridimensional, em geral, utiliza-se como unidade de volume um cubo, cuja medida da aresta corresponda a uma unidade de comprimento, o qual é designado por cubo unitário. “A medida do volume V de um prisma quadrangular recto, cujas arestas têm medidas a, b e c é: $V = a \times b \times c$ ” (Caldeira, 2009, p. 167).

Caldeira (2009, p.151) refere: “A operação Potenciação é a operação que ao par ordenado de números inteiros quaisquer a e b , faz corresponder um só número inteiro em que
$$= \underbrace{a \times a \times \dots \times a}_b$$
”.

- **Apresentar e resolver situações problemáticas.**

Conforme Ponte *et al.* (s.d., p.29) refere, a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemáticos são capacidades importantes a desenvolver nos alunos. No 1.º ciclo as crianças desenvolvem a capacidade de resolver problemas através de problemas de diferentes tipos, com preferência do tipo quotidiano, identificando a informação relevante sobre o problema e o seu objetivo. As crianças ainda concebem, aplicam e analisam diferentes estratégias para resolver um problema. O raciocínio é desenvolvido através da explicação de ideias e processos, a justificação de resultados e a formulação e teste de suposições simples por parte dos alunos.

- **Representar as indicações e os produtos sob a forma de potências utilizando o Material Cuisenaire e algarismos móveis.**

O NCTM (2007, p.36) considera que, através de problemas que envolvam a multiplicação e a divisão, e que requerem representações em diagrama ou com objetos concretos, para a sua resolução, os alunos poderão perceber as relações existentes entre as operações. Perante um problema, os alunos têm de ser capazes de decidir se devem adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir. Em consequência disso, deverão concluir que a mesma operação pode ser aplicada em problemas, à partida, bastante diferentes uns dos outros; saber as relações entre as operações e obter uma perspetiva do tipo de resultado que esperam obter.

O seguinte quadro é referente à planificação do Jogo.

Quadro 18 - Plano de Jogo.

Jardim Escola João de Deus - Olivais		
Plano de Aula		
Data: 15 de fevereiro de 2012 Turma: 4.º A Professora. Maria Alice Neto Tempo: 20 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Jogo - “Combater um vírus”		
Procedimentos - Métodos		
<ul style="list-style-type: none"> Dividir a turma aleatoriamente em duas equipas e definir o “cérebro” de cada equipa. Explicar as regras do jogo. <ul style="list-style-type: none"> As bolas representam os glóbulos brancos, as caixas a medula óssea e o vírus, respetivamente, e os alunos os vasos sanguíneos e o cérebro. Alinhar os alunos lado a lado entre as duas caixas de cada equipa. Dar ao “cérebro” de cada equipa uma potência (igual para ambos). Calcular o número de bolas a serem transportadas entre caixas. Passar a mensagem do número de bolas a transportar até à caixa com as mesmas através da corrente formada pelos alunos. Passar as bolas pelos alunos, duas de cada vez, utilizando só a mão esquerda. Estipular que só podem passar as bolas seguintes quando as anteriores já estiverem na caixa “vírus” e quando o jogador “cérebro” levantar a mão que tem a luva. Contar as bolas de cada equipa. A primeira equipa a ter todas as bolas necessárias na caixa “vírus” vence o jogo. Conduzir a turma para o espaço exterior e realizar o jogo. 		
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Integração no meio <ul style="list-style-type: none"> Dialogar 		<ul style="list-style-type: none"> Cooperação <ul style="list-style-type: none"> Colaboração trabalho em equipa Ser ordenado
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> Caixas, bolas, papel com potências e luvas. 		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Fundamentação teórica

- **Dividir a turma aleatoriamente em duas equipas e definir o “cérebro” de cada equipa.**

Segundo Dohme, V. (2008, p.22):

“... Com o jogo, podemos trabalhar o desenvolvimento físico, intelectual, artístico, criativo, dos sentidos, afetivo, social e ético. Ele colabora tanto no aperfeiçoamento físico, como na destreza, no equilíbrio e acuidade dos sentidos, como no aperfeiçoamento mental, desenvolvendo a atenção, a memória, o raciocínio e a lógica e, ainda, no aperfeiçoamento do relacionamento social, como o convívio com regras e a vida em equipe.”.

- **Explicar as regras do jogo.**

Piaget (1975, p.148) refere que as regras de um jogo são regularidades impostas pelo grupo, e o não cumprimento destas representa uma falta.

Segundo Dohme (2008, p.21), o jogo inclui regras e objetivos rígidos e obrigatórios, porém tem um carácter livre, pois estas regras são aceites livremente pelos participantes. Outra característica dos jogos prende-se ao facto de estarem ligados a um mundo lúdico, no qual os jogadores entram, e têm a garantia de voltar ao “mundo real” quando o jogo terminar.

- **Conduzir a turma para o espaço exterior e realizar o jogo.**

Dohme, V. (2008, p.22) refere que o jogo pode ser o elo de um determinado conteúdo, assim como existem conhecimentos que são transmitidos através da prática lúdica.

De acordo com o autor, o jogo pode ser um auxiliar do professor. Com o decorrer do jogo, é proporcionado ao docente a oportunidade de observar atentamente cada criança e a sua relação com os colegas, as suas atitudes e valores perante situações desafiadoras e o seu verdadeiro carácter (p.23).

Capítulo 3 – Dispositivos de Avaliação

Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação

3.1. Descrição do capítulo

Este capítulo destina-se ao desenvolvimento do processo da avaliação. Iniciar-se-á com a contextualização sobre o sentido de avaliar, a diferença entre classificar e avaliar, a importância da avaliação no sistema de ensino-aprendizagem e os diversos tipos de avaliação empregues no ensino (avaliação diagnóstica, formativa e sumativa).

Em seguida, apresentam-se três propostas de atividades, implementadas no âmbito de dois domínios e uma área da educação pré-escolar (domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da Matemática e área do Conhecimento do Mundo), e realizadas por um grupo de alunos de cinco anos de idade (bibe azul).

Continuamente, serão expostas três propostas de atividades inseridas nas três áreas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico (Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio). Estas atividades foram realizadas numa turma de 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

Posteriormente, serão expostas as análises das classificações obtidas pelos alunos que efetuaram as atividades anteriormente mencionadas, a partir de grelhas de avaliação e de gráficos.

3.2. Fundamentação teórica

Segundo Ribeiro (1997), a avaliação é uma operação que pretende descrever e informar com meios aplicados, com intenção formativa e independente face à classificação.

O Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, define que a avaliação é parte integrante do processo ensino e de aprendizagem, sendo um instrumento regulador das aprendizagens, que orienta o aluno e certifica as diversas aquisições dos alunos durante o ensino básico.

Ribeiro (1997, p.75) também refere que, através da avaliação, é acompanhado o progresso do aluno, com o intuito de aferir o que já foi aprendido e o que está a levantar dificuldades.

Segundo Ferreira e Santos (1994, p.62):

“avaliar pretende-se que seja um momento incorporado no acto de ensinar a aprender, parte integrante do que se passa na sala de aula, e que possibilite a cada aluno compreender melhor as estratégias mentais utilizadas, as respostas emitidas - correctas e incorrectas - onde o professor sinta a avaliação como um *feedback* ao seu trabalho num determinado conteúdo ministrado.”

Segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005, a avaliação engloba a verificação do cumprimento do currículo, percepcionando insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens.

Da mesma forma, Ribeiro e Ribeiro (1989, p.338) referem que avaliar requer que se mencione uma análise delicada das aprendizagens adquiridas, tendo em conta as aprendizagens planeadas. Este processo permite informar os professores e os alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles que apresentaram mais dificuldades.

Este sistema apresenta vantagens nas aprendizagens dos alunos: motivar os alunos, pois são informados dos conhecimentos e aptidões que adquiriram ou do sucesso obtido; fornece informação útil que permite dirigir os esforços dos discentes, no sentido de superar as dificuldades apresentadas; informa o professor sobre pontos onde o plano delineado não funcionou e em seguida construir estratégias alternativas de combate às dificuldades e reestruturar as planificações feitas com base nos resultados reais obtidos; atribuir notas que permitem a classificação dos conhecimentos dos alunos.

Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, a avaliação visa apoiar o processo educativo, de modo a garantir o sucesso educativo de todos os alunos, permitindo a reestruturação dos projetos escolares das escolas, revendo metodologias e recursos que obedeçam às necessidades escolares dos alunos. A avaliação deve autenticar as competências e as aprendizagens adquiridas pelos alunos no final de cada ano letivo, através da avaliação sumativa interna e externa. Por último, este processo deve garantir a qualidade do sistema de ensino, auxiliando na tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e “promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento”.

Deste modo, Ribeiro e Ribeiro (1989, p.338) mencionam que a avaliação adquire os papéis de preparar, acompanhar e rematar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo aperfeiçoar este processo e conduzir os alunos ao sucesso na

sua formação académica. Por outro lado, se este resultado nem sempre é concretizado, devido a diferentes variáveis, ele funciona como uma meta de que todo o professor deve aproximar-se.

Segundo o Ministério da Educação (2009, p.27):

“a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também a base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, avaliação é suporte do planeamento.”

Segundo Ribeiro (1997, p.76), a avaliação pode ser acompanhada de elementos quantitativos e qualitativos. Estes últimos estão dissociados da classificação pela intenção que lhes está inerente ao facilitar informações úteis da aprendizagem.

Ribeiro e Ribeiro (1997) teorizam sobre a classificação que representa numa escala de valores a informação adquirida através da avaliação, seriando e comparando os resultados e servindo de base a resoluções respeitantes ao progresso, ou não, do aluno no sistema escolar. As funções da classificação distinguem-se das da avaliação pela comunicação rápida e eficaz, traduzindo quantitativamente o sucesso obtido durante as aprendizagens, culminando na transição, ou não, de ano e pela possibilidade de comparar e seriar resultados, facilitadores na tomada de decisões.

Ribeiro e Ribeiro (1989, p.338) referem que se estas funções não forem aplicadas nos contextos adequados, podem resultar numa desvalorização da classificação. Desta forma, a classificação pode ser desvantajosa, traduzindo a informação útil ao professor numa “medida” que nada informa e pode resultar em desmotivação e na criação de comportamentos negativos, como copiar, por parte dos alunos.

A teoria relativa a um ensino competente não permite a seriação de resultados.

Segundo os autores anteriores, desta forma, a avaliação adquire relevância perante a classificação, pois não pode ser possível classificar sem avaliar em primeiro lugar. A avaliação torna-se indispensável, contrariamente à classificação (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p.339).

Segundo Leite e Fernandes (2003, p.21), avaliar “... é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo

complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativos, quer aos sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores”.

Contrariamente, Leite e Fernandes (2003, p.20) referem que, num contexto de um modelo de escola tradicional, a avaliação tem como fim principal medir a quantidade de conhecimentos conseguidos pelos alunos e averiguar o grau de uso desses conhecimentos, por normas e critérios definidos de um modo igualitário e aplicados também de forma homogénea, a todos os discentes, sem diferenciação.

Ribeiro e Ribeiro (1989, p.341) teorizam que a avaliação tem um objetivo formativo, em que a finalidade principal é descrever as aprendizagens alcançadas, apontar as dificuldades e sistematizar a informação que permita alcançar o sucesso, pois a avaliação deve estar sempre presente (seguida, ou não, da classificação que é, no entanto, dispensável).

Ribeiro e Ribeiro (1989, p.342) expõem os três tipos de avaliação aos quais o professor deve atender – diagnóstica, formativa e sumativa. Não são estratégias alternativas de avaliação, mas sim formas que se complementam, não valorizando nenhuma em função das outras. De facto, atuam em momentos distintos, tendo o professor de apelar a todas.

A avaliação diagnóstica tem como finalidade efetuar uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno já deve ter adquirido e que lhe permita iniciar novas aprendizagens. O professor pode fazer uma análise da situação atual e planear as medidas que se adequam face aos objetivos em vista.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989, p.342), este tipo de avaliação, segundo os autores, realiza-se no início de uma unidade ou segmento de ensino, ou até mesmo, mas com menor frequência, durante o processo de ensino. A avaliação diagnóstica não tem qualquer tipo de associativismo com o início do ano letivo, pois não é pertinente nesse momento, sendo que esta se destina a aprendizagens novas que vão acontecer e não a momentos temporais determinados. Desta forma, antes do término do ano letivo, e perante a última unidade do programa, deverá realizar-se este tipo de avaliação com os mesmos critérios com que foi utilizada no início ou durante o ano escolar.

A importância da avaliação diagnóstica baseia-se na necessidade de verificar as aprendizagens anteriormente apreendidas pelos alunos e se estão capacitados para

adquirir novas aprendizagens ou se os discentes já possuem aprendizagens que o professor desconhece.

Ribeiro e Ribeiro (1989, p.348) enunciam que a avaliação formativa exerce um papel paralelo ao da avaliação diagnóstica. É implementada durante todo processo de ensino-aprendizagem, identificando as aprendizagens realizadas com sucesso e as que se revelaram problemáticas, para que se possa corrigir estas últimas e conduzir os alunos aos resultados pretendidos nas tarefas realizadas. Este processo é contínuo (avaliação contínua) e pode determinar prioridades de avaliação e ocasiões adequadas para se apurar os resultados obtidos, obtendo assim, com regularidade, informações de que o professor carece para guiar o ensino e facilitar a aprendizagem.

Os autores anteriores defendem que, para que os objetivos anteriormente descritos ocorram sob a forma de plano de avaliação de uma unidade, segmento ou programa de ensino, é necessário obedecer a um conjunto de passos: analisar os objetivos a avaliar e os momentos adequados para o fazer, tendo em conta um quadro de conteúdos e objetivos de uma unidade; determinar as prioridades de avaliação através de uma matriz de conteúdos e objetivos; dar por concluído o plano de avaliação, procedendo à elaboração das provas respetivas; elaborar e aperfeiçoar os itens que compõem cada prova formativa, apurando os tipos de pergunta adequados aos objetivos a desenvolver e respeitando as regras básicas de construção. (p.349)

Ferreira e Santos (1994, p.63) determinam que a avaliação formativa, por acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, constitui um instrumento de auto-conhecimento para o aluno.

O último tipo de avaliação abordado por Ribeiro e Ribeiro (1989, p.359) é a avaliação sumativa, que se distingue dos dois tipos anteriores, quer pela intenção, quer pela estrutura dos testes apresentados.

A avaliação sumativa resulta do balanço dos resultados finais de um processo de ensino-aprendizagem, contribuindo com novos dados e com uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.

De facto, a avaliação sumativa apenas traduz uma parte do progresso do aluno. Contudo, os objetivos alcançados revelam aprendizagens de carácter mais ou menos duradouras.

Desta forma, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989, p.359), os objetivos que parecem conseguidos, quando realizada a avaliação formativa e devido a um ensino recente, não ficaram, de facto, enraizados. O professor retira conclusões que não deixam de ser importantes para o futuro, quando as mesmas aprendizagens forem abordadas novamente.

A avaliação sumativa contribui para um processo de análise, juntamente com a avaliação diagnóstica e formativa, da seguinte forma: revelar a aquisição de aprendizagens que o aluno anteriormente não obtinha e que não foram consumadas e outras supostamente adquiridas; chamar a atenção para temas difíceis de reter, para procedimentos ineficazes ou para o tempo de aprendizagem ser insuficiente, contribuindo para o melhoramento do ensino e o sucesso na aprendizagem; “permite comparar resultados globais de programas de estudo alternativos”, a performance em grupo ou o uso de métodos diferentes tendo um mesmo programa, avaliação mais relevante a longos segmentos curriculares e não, unicamente, a pequenos núcleos de objetivos; instrumento relevante para a tomada de decisões sobre opções curriculares e sobre inovar na educação.

De acordo com Ferreira e Santos (1994, p.62), “... a avaliação não é um fim, mas um meio: não serve privilegiadamente um processo eliminador de alunos, é antes uma forma de conseguir que todos os alunos atinjam os objectivos da escolaridade básica”.

A avaliação sumativa é implementada, geralmente, no fim de um segmento longo de ensino, ou seja, que fundamentalmente abranja um balanço global, que se pretende concretizar. Percepciona uma visão generalizada e não uma análise específica, logo, não justifica o seu uso com um conjunto limitado de objetivos (Ribeiro e Ribeiro, 1989, p.359).

Segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005 que define, no âmbito da avaliação sumativa, como normas que possibilitam o acompanhamento e avaliação de planos de recuperação, visando o sucesso escolar dos alunos.

3.3. Avaliação da atividade n.º 1

3.3.1. Enquadramento

A presente proposta de atividade é referente a uma aula lecionada no dia 29 de novembro de 2010. A atividade foi realizada pela turma do bibe azul B, durante o tempo em que um grupo de alunos esteve a rever a décima nona lição na *Cartilha Maternal João de Deus*.

3.3.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

A atividade n.º 1 pertence ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

No exercício proposto pretende-se que os alunos reconheçam a letra “v” e “a”, escrevendo-as nos espaços próprios, de modo a formarem palavras.

Complementar a este exercício, os alunos devem pintar a imagem referente a uma das palavras, obedecendo ao contorno da figura.

Quadro 19 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Linguagem oral e abordagem à escrita

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Completar palavras	Completa os oito espaços corretamente.	8,5	8,5
	Completa sete ou seis espaços corretamente.	7,5	
	Completa cinco ou quatro espaços corretamente.	5,5	
	Completa três ou dois espaços corretamente.	3	
	Completa um espaço corretamente.	1,5	
	Não completa ou completa incorretamente todos os espaços.	0	
2. Colorir a figura	Pinta os espaços em branco dentro do limite.	1,5	1,5
	Pinta os espaços em branco mas sai do limite.	1	
	Não pinta os espaços em branco.	0	

3.3.3. Grelha de avaliação

Quadro 20 – Grelha de avaliação da atividade de Linguagem oral e abordagem à escrita

Turma: <u>5 anos - bibe azul B</u>			
Data: <u>29/11/2010</u>			
Domínio: <u>Linguagem oral e abordagem à escrita</u>			
Tema: <u>Reconhecimento de letras e formação palavras</u>			
Questões Cotações	1 8,5	2 1,5	Total
Nº			
1	8	0	8
2	8,5	1,5	10
3	7,5	1,5	9
4	8,5	1,5	10
5	8	0	8
6	5,5	0	5,5
7	8,5	1	9,5
8	3	1	4
9	8,5	1	9,5
10	8,5	1,5	10
11	7,5	1,5	9
12	-	-	-
13	5,5	1,5	7
14	-	-	-
15	7,5	1,5	9
16	8,5	1,5	10
17	7,5	1,5	9
18	5,5	1,5	7
19	5,5	1	6,5
20	5,5	1	6,5
21	5,5	1,5	6,5
22	7,5	1,5	9
23	5,5	1	6,5
24	-	-	-
25	5,5	1,5	7
26	3	1	4
27	8,5	1,5	10
28	5,5	1	6,5
29	7,5	1	8,5
Média	6,76	1,15	7,95
Observações: Positivas: Negativas: Não realizaram a proposta de trabalho: -			

3.3.4. Descrição da grelha de avaliação

No primeiro exercício, presente na proposta de trabalho, a média da turma foi positiva, de facto apenas se registaram duas notas negativas, ambas com três valores. Sete dos vinte e seis alunos que realizaram a proposta de trabalho obtiveram a classificação máxima.

Quanto ao parâmetro “colorir a figura”, verifica-se que três alunos não realizaram o que foi pedido, sendo que catorze crianças pintaram os espaços brancos, obedecendo aos contornos da figura.

3.3.5. Apresentação dos resultados em gráfico

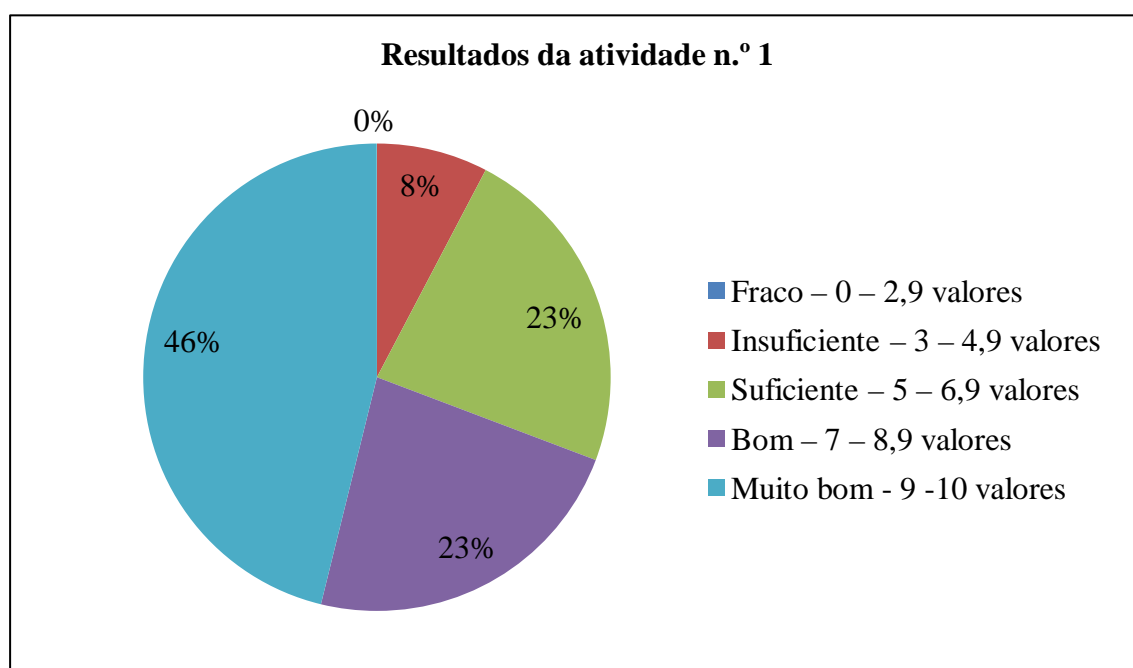


Figura 8 – Gráfico da atividade n.º 1

3.3.6. Análise de gráfico

No gráfico anterior verifica-se que 46% dos alunos obteve a classificação “muito bom”, contudo não foi o suficiente para uma maioria absoluta de resultados entre os nove e os dez valores.

As classificações “bom” e “suficiente” foram atribuídas ao mesmo número de alunos.

Os valores negativos estão abrangidos entre o zero e os quatro valores e nove décimas, contudo não se registaram valores inferiores a três valores.

3.4. Avaliação da atividade n.º 2

3.4.1. Enquadramento

O seguinte dispositivo de avaliação é referente a uma proposta de trabalho inserida no domínio da Matemática.

Da mesma forma que a atividade n.º 1, também esta atividade foi realizada na turma dos seis anos (bibe azul), no dia 29 de novembro de 2010, após os alunos trabalharem com um material não estruturado e com o mesmo realizarem diversas adições.

3.4.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

No único exercício que constitui o presente dispositivo de avaliação pretende-se que os alunos compreendam o “mecanismo” de uma tabela de dupla entrada, realizando diversas adições.

Quadro 21 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Somar parcelas	Representa corretamente nove somas.	10	10
	Representa corretamente oito somas.	9	
	Representa corretamente sete somas.	7	
	Representa corretamente seis somas.	6	
	Representa corretamente cinco somas.	5	
	Representa corretamente quatro somas.	4	
	Representa corretamente três somas.	3	
	Representa corretamente duas somas.	2	
	Não representa corretamente nenhuma soma.	0	

3.4.3. Grelha de avaliação

Quadro 22 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática


Turma: 5 anos - bibe azul B


Data: 29/11/2010

Domínio: Matemática

Tema: Tabela de dupla entrada/Adição

Questões Cotações	1 10	Total
Nº		
1	6	6
2	9	9
3	9	9
4	10	10
5	7	7
6	5	5
7	9	9
8	5	5
9	10	10
10	10	10
11	9	9
12	-	-
13	6	6
14	-	-
15	10	10
16	10	10
17	9	9
18	7	7
19	7	7
20	7	7
21	9	9
22	9	9
23	10	10
24	-	-
25	6	6
26	10	10
27	10	10
28	9	9
29	7	7
Média	8,2	8,2

Observações: Positivas: 

Negativas: 

Não realizaram a proposta de trabalho:

3.4.4. Descrição da grelha de avaliação

No grupo das vinte e seis crianças, que fizeram o exercício, não se verificaram notas inferiores a cinco valores, desta forma não foram atribuídas notas negativas. A média da turma nesta atividade foi de oito valores e duas décimas.

3.4.5. Apresentação dos resultados em gráfico

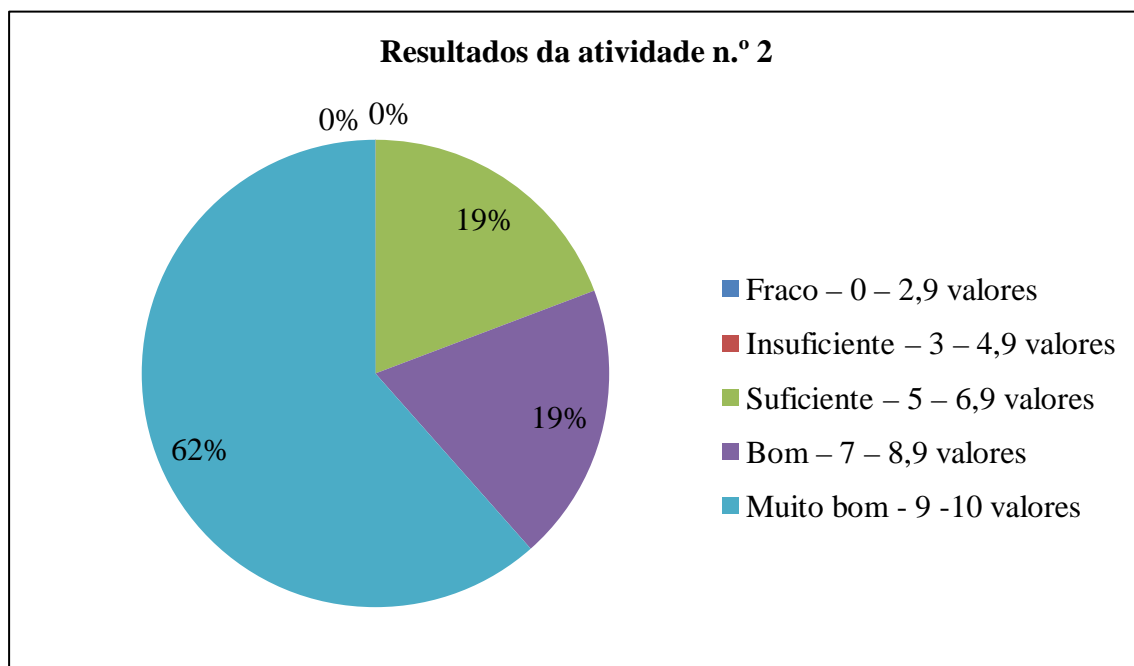


Figura 9 – Gráfico da atividade n.º 2

3.4.6. Análise de gráfico

Os resultados da atividade n.º 2 demonstram que 54% das classificações foram “muito bom” - entre nove e dez valores. Enquanto 46 % das classificações atribuídas oscilam entre os cinco e os oito valores e nove décimas.

3.5. Avaliação da atividade n.º 3

3.5.1. Enquadramento

Este dispositivo de avaliação adequa-se à área Conhecimento do Mundo. A atividade foi projetada para a turma dos seis anos e foi realizada no dia 13 de dezembro de 2010, após uma experiência científica sobre o tema “Vulcão”.

3.5.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Com este dispositivo de avaliação pediu-se aos alunos para refletirem sobre a atividade experimental realizada anteriormente.

No primeiro parâmetro são apresentadas três imagens em que o aluno deve identificar e assinalar com uma cruz a figura que representa o resultado da experiência que presenciou. Em seguida, deve colorir a imagem assinalada.

O segundo parâmetro permite ao aluno concluir sobre a representação real dos materiais e reagentes utilizados na experiência.

Quadro 23 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Assinalar o resultado observado	Assinala e pinta a imagem correta.	5	5
	Assinala mas não pinta a imagem correta.	2,5	
	Não assinala mas pinta a imagem correta.	2,5	
	Não assinala, nem pinta a imagem correta.	0	
2. Concluir o resultado	Pinta a palavra correta.	5	5
	Não pinta a palavra correta.	0	

3.5.3. Grelha de avaliação

Quadro 24 – Grelha de avaliação da atividade de Conhecimento do Mundo


Turma: 5 anos - bibe azul B


Data: 29/11/2010

Área: Conhecimento do mundo

Tema: Protocolo experimental - erupção vulcânica

Questões	1	2	Total
Cotações	5	5	
Nº			
1	5	5	10
2	5	5	10
3	5	5	10
4	5	5	10
5	5	5	10
6	2,5	0	2,5
7	5	5	10
8	2,5	5	7,5
9	5	0	5
10	5	5	10
11	5	5	10
12	5	5	10
13	5	5	10
14	5	5	10
15	5	5	10
16	5	5	10
17	2,5	0	2,5
18	2,5	5	7,5
19	5	5	10
20	5	5	10
21	5	5	10
22	5	5	10
23	5	5	10
24	5	5	10
25	5	5	10
26	2,5	0	2,5
27	5	5	10
28	5	5	10
29	-	-	-
Média	4,55	4,2	8,75

Observações: Positivas: 

Negativas: 

Não realizaram a proposta de trabalho:

3.5.4. Descrição da grelha de avaliação

Nesta atividade participaram vinte e oito crianças, três das quais obtiveram classificação negativa por não realizarem uma parte do primeiro parâmetro (assinalar ou pintar) e por não identificarem corretamente ou não realizarem o segundo parâmetro.

A classificação de dez valores foi atribuída a vinte e dois alunos.

3.5.5. Apresentação dos resultados em gráfico

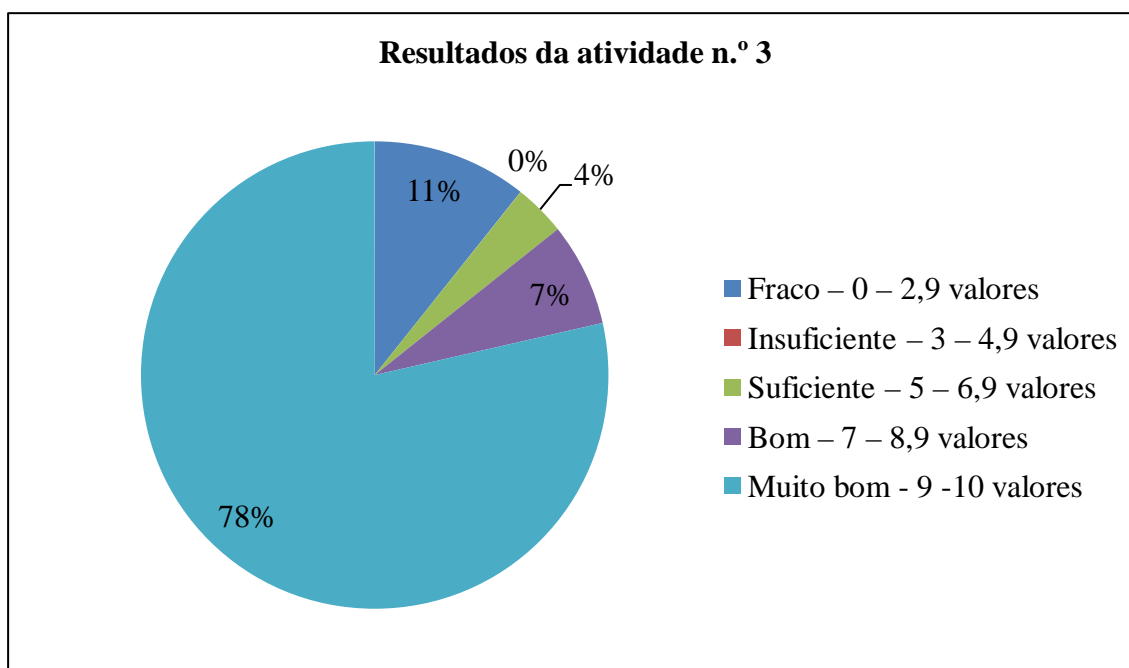


Figura 10 – Gráfico da atividade n.º 3

3.5.6. Análise de gráfico

No gráfico “resultados da atividade n.º 3” é perceptível que a classificação obtida em maior número é “muito bom”, com 78%.

Uma margem de 11% dos alunos teve valores compreendidos entre zero e dois valores e nove décimas.

A classificação “bom” ocupa uma parte correspondente a 7%.

Uma pequena porção, 4% dos alunos, teve “suficiente”.

Não se registaram classificações entre os três e os quatro valores e nove décimas, correspondente a “insuficiente”.

3.6. Avaliação da atividade n.º 4

3.6.1. Enquadramento

A atividade n.º 4, inserida no âmbito da área da Matemática. A proposta de trabalho foi elaborada para uma turma de 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, realizada no dia 30 de maio de 2011. Nesta aula foi trabalhado o algoritmo da divisão, tendo como ponto fulcral um número decimal como divisor.

3.6.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

A atividade n.º 4 tem como objetivo desenvolver o raciocínio lógico.

No primeiro exercício proposto pretende-se que os alunos identifiquem os dados presentes numa situação problemática, reflitam sobre a estratégia a utilizar, indiquem e resolvam a operação aritmética apropriada. Desta forma, os alunos devem encontrar a resposta correta para solucionar o problema.

O segundo exercício refere-se à resolução de duas operações aritméticas sobre o tema da divisão entre números decimais.

Quadro 25 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Resolver a situação problemática	Indica, resolve e dá a resposta correta.	5,5	5,5
	Indica e resolve mas não dá a resposta correta.	4,0	
	Não indica mas resolve e dá a resposta correta.	4,5	
	Indica mas não resolve e não dá a resposta correta.	0,5	
	Não indica, não resolve e não dá a resposta correta.	0	
2. Resolver divisões com números decimais	Resolve duas divisões com correção.	4,5	4,5
	Resolve uma divisão com correção.	2,25	
	Não resolve.	0	

3.6.3. Grelha de avaliação da atividade

Quadro 26 – Grelha de avaliação da atividade de Matemática

Turma: 3.º B Data: 30/05/2011 Disciplina: Matemática Tema: Divisão com números decimais

Questões Cotações	1 5,5	2 4,5	Total
Nº			
1	5,5	4,5	10
2	5,5	2,25	7,75
3	0,5	2,25	2,75
4	4,5	4,5	9
5	0	2,25	2,25
6	4,0	4,5	8,5
7	4,0	2,25	6,25
8	0	2,25	2,25
9	5,5	4,5	10
10	5,5	2,25	7,75
11	5,5	4,5	10
12	4,0	2,25	6,25
13	0	0	0
14	5,5	2,25	7,75
15	0,5	4,5	5
16	-	-	-
17	0,5	4,5	5
18	4,5	2,25	6,75
19	-	-	-
20	0,5	2,25	2,75
21	5,5	2,25	7,75
22	0	2,25	2,25
23	4,0	2,25	6,25
24	0,5	2,25	2,75
25	5,5	4,5	10
26	5,5	4,5	10
Média	3,2	3	6,2

Observações: Positivas:
Negativas:
Não realizaram a proposta de trabalho:

3.6.4. Descrição da grelha de avaliação

Na grelha de avaliação da atividade n.º 4 estão contempladas as classificações que os alunos obtiveram nas questões 1 e 2, assim como a classificação total da atividade por aluno.

Pode observar-se que, no primeiro exercício, num total de vinte e quatro alunos, quatro discentes não indicaram, não resolveram e não deram a resposta correta, obtendo uma classificação de zero valores. Contudo, nove alunos obtiveram a classificação total.

No segundo exercício, apenas um aluno não realizou as duas operações propostas, ficando com a classificação de zero valores, enquanto nove alunos realizaram corretamente as duas operações, obtendo a cotação total (quatro unidades e cinco décimas).

No total, verifica-se que sete alunos tiveram nota inferior a cinco valores, resultando numa classificação negativa, cinco alunos obtiveram a classificação total de dez valores.

A média total da turma revelou ser positiva. Para esta média só foram contabilizados os alunos que realizaram a proposta de trabalho.

3.6.5. Apresentação dos resultados em gráfico

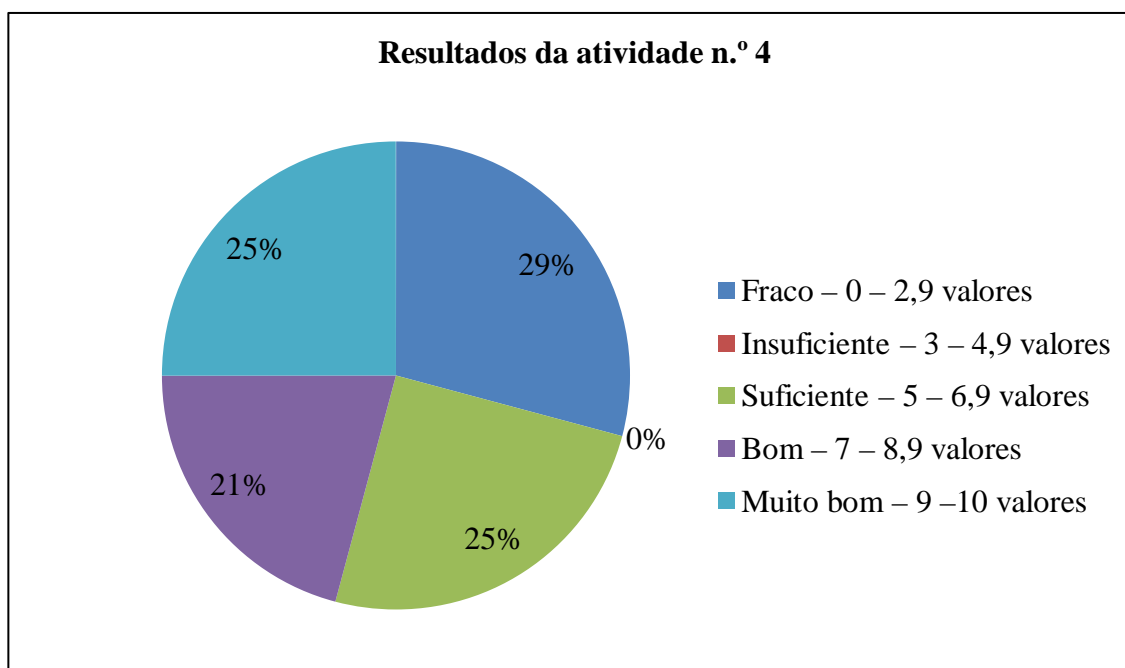


Figura 11 – Gráfico da atividade n.º4

3.6.6. Análise de gráfico

No gráfico “resultados de Matemática” verifica-se que 29% dos alunos obtiveram “fraco” na classificação, o que resume, igualmente, a porção de alunos que tiveram uma nota inferior a cinco valores.

As classificações consideradas positivas (cinco a dez valores) ocupam 71% do gráfico, sendo que 25% dos alunos tiveram “suficiente”, 21% obtiveram “bom” e 25% alcançaram o “muito bom”.

3.7. Avaliação da atividade n.º 5

3.7.1. Enquadramento

A atividade n.º 5 enquadra-se na área da Língua Portuguesa, e sob o tema “banda desenhada”. A aula em que se insere esta atividade foi lecionada a 3 de maio de 2011. Após terem sido apresentados os elementos característicos da banda desenhada, os alunos consolidaram os conhecimentos com a presente proposta de trabalho.

3.7.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Com esta atividade pretende-se ampliar o vocabulário preciso referente à banda desenhada.

No primeiro exercício é pedido para completar oito definições com os termos corretos da banda desenhada. Dependendo do número de termos utilizados corretamente, são atribuídos valores na classificação, é dada importância à correção ortográfica, desvalorizando a cotação se existirem erros.

O segundo exercício exige que os alunos consigam reconhecer os elementos que constituem um texto na forma de banda desenhada, pois têm de legendar os elementos estruturais de uma “prancha”. Para que o aluno atinja a cotação total do exercício, deve preencher corretamente todos os espaços destinados às legendas.



O último exercício proposto consiste no preenchimento de espaços na banda desenhada com o texto elaborado durante a aula. Este exercício terá cotação total, se o aluno preencher todos os espaços sem erros ortográficos

Quadro 27 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Língua Portuguesa

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Reconhecer os constituintes da banda desenhada	Completa corretamente as oito definições.	4,0	4,0
	Completa as oito definições com erros.	3,8	
	Completa seis a sete definições com correção.	3,0	
	Completa seis a sete definições com erros.	2,8	
	Completa uma, duas ou três definições com correção.	1,5	
	Completa uma, duas ou três definições com erros.	1,3	
	Resposta incorreta.	0	
2. Legendar a banda desenhada	Realiza seis ou sete legendas com os termos corretos.	3,0	3,0
	Realiza quatro ou cinco legendas com os termos corretos.	2,0	
	Realiza três legendas com os termos corretos.	1,5	
	Realiza uma ou duas legendas com os termos corretos.	1,0	
	Resposta incorreta.	0	
3. Completar as legendas da banda desenhada	Completa seis a sete legendas com correção.	3,0	3,0
	Completa seis a sete legendas com erros.	2,5	
	Completa quatro a cinco legendas com correção.	2,5	
	Completa quatro e cinco legendas com erros.	2,0	
	Completa uma, duas ou três legendas com correção.	1,5	
	Completa uma, duas ou três legendas com erros.	1,0	
	Resposta incorreta.	0	

3.7.3. Grelha de avaliação da atividade

Quadro 28 – Grelha de avaliação da atividade de Língua Portuguesa

Turma: <u>3.º B</u> Data: <u>30/05/2011</u> Disciplina: <u>Língua Portuguesa</u> Tema: <u>Banda desenhada</u>				
Questões Cotações	1 4,0	2 3,0	3 3,0	Total
Nº				
1	4,0	3,0	3,0	10
2	4,0	2,0	2,5	8,5
3	4,0	3,0	2,5	9,5
4	4,0	2,0	3,0	9
5	4,0	2,5	2,5	9,5
6	4,0	3,0	3,0	10
7	4,0	3,0	3,0	10
8	4,0	2,5	2,5	9,5
9	4,0	3,0	2,0	10
10	4,0	2,5	2,5	9,5
11	3,8	2,5	2,5	7,8
12	4,0	2,5	2,5	6,5
13	3,0	2,5	2,5	7,5
14	4,0	2,5	2,5	8,5
15	4,0	2,5	2,5	8,5
16	-	-	-	-
17	4,0	3,0	3,0	10
18	3,8	2,5	2,5	6,3
19	-	-	-	-
20	4,0	3,0	3,0	10
21	4,0	3,0	3,0	10
22	4,0	2,5	2,5	9,5
23	3,8	2,5	2,5	9,5
24	3,0	2,5	2,5	9,5
25	3,0	2,5	2,5	9,5
26	4,0	3,0	3,0	10
Média	3,85	2,52	2,68	9,05
Observações: Positivas:  Negativas:  Não realizaram a proposta de trabalho: <input type="checkbox"/> -				

3.7.4. Descrição da grelha de avaliação

Nesta atividade, os alunos demonstraram ter adquirido os conhecimentos lecionados durante a aula.

No primeiro exercício, todos os alunos, que realizaram a atividade, tiveram classificações positivas, sendo que apenas seis alunos não obtiveram a cotação total.

O segundo exercício revelou dez cotações totais e nenhuma cotação inferior a dois valores, logo todos os alunos tiveram resultados considerados positivos nesta tarefa.

À semelhança do exercício anterior, também no terceiro exercício os resultados foram positivos, tendo oito classificações com as cotações totais.

Com esta atividade é possível verificar que os alunos não apresentaram dificuldade. De facto, pode-se verificar que não existem notas negativas, a nota mais baixa apresenta a classificação de seis unidades e três décimas e oito alunos obtiveram a cotação total.

A média final da turma é de nove unidades e cinco centésimas. Para esta média não foram contabilizados os alunos que não realizaram a atividade.

3.7.5. Apresentação dos resultados em gráfico

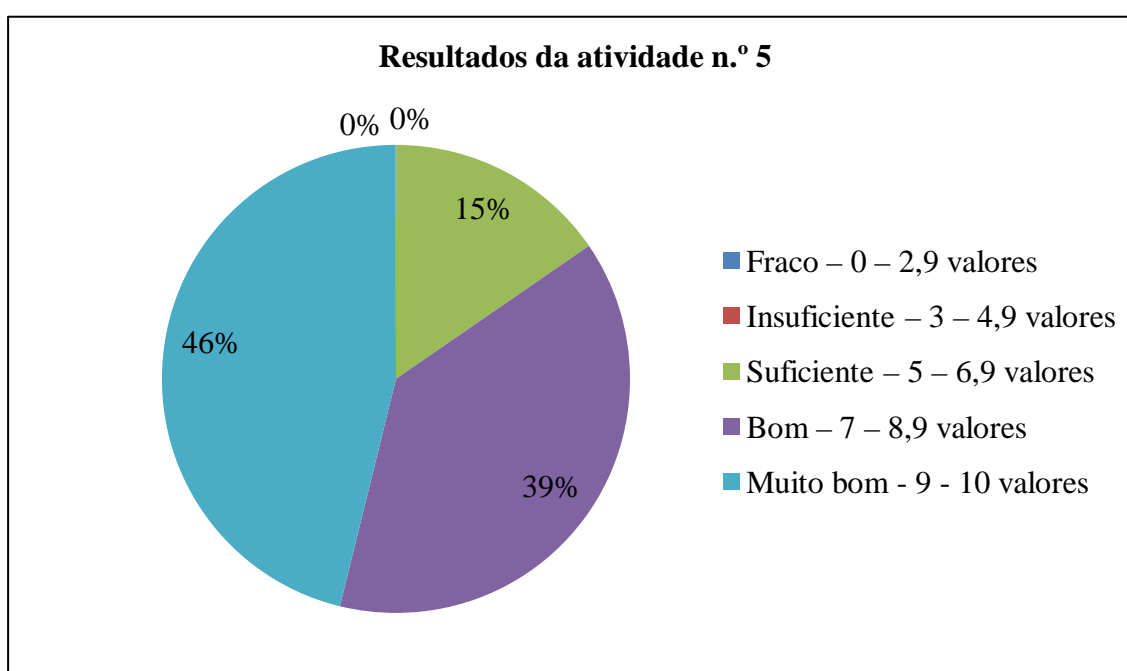


Figura 12 – Gráfico da atividade n.º 5

3.7.6. Análise de gráfico

No gráfico “resultados de Língua Portuguesa” pode averiguar-se que todos os alunos terminaram a atividade com um resultado positivo.

A maioria dos alunos, expressa em 46%, teve a classificação de “muito bom”, ou seja, com resultados entre nove e dez valores.

A nota “bom” foi atribuída a 39% da turma e 15 % dos alunos tiveram a classificação de “satisfaz”.

3.8. Avaliação da atividade n.º 6

3.8.1. Enquadramento

A atividade n.º 6 foi realizada tendo em conta conteúdos da área de Estudo do Meio. O dispositivo de avaliação retratado denomina-se de “protocolo experimental”, sendo que foi preenchido depois de ser realizada uma experiência sobre a decomposição da luz branca.

A atividade n.º 6 foi praticada no dia 21 de junho de 2011.

3.8.2. Descrição de parâmetros, critérios e cotações

Esta atividade envolveu o desenvolvimento de descrição de resultados e situações.

A presente atividade teve como tema “decomposição da luz branca”. Sendo estruturalmente considerada de protocolo experimental.

Após a realização de uma experiência, os alunos deveriam preencher o protocolo experimental, começando pelas observações dos resultados obtidos na experiência. De modo a avaliar este exercício, foram estabelecidos critérios que conferem cotações às respostas corretas, quanto ao conteúdo e quanto à ortografia. A classificação é penalizada se existirem erros ortográficos ou se o aluno não descreve, exclusivamente, o que observou.

A segunda tarefa pedida aos alunos é composta por um texto lacunado, em que os discentes devem preencher os espaços com as palavras em falta; para este exercício os alunos têm à disposição uma caixa de palavras onde se encontram os termos corretos para completarem o texto. Os critérios utilizados para a correção contemplam o número

de espaços que são preenchidos corretamente e a existência, ou não, de erros ortográficos.

Quadro 29 – Tabela de parâmetros, critérios e cotações de dispositivo de avaliação de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios		Cotações
1. Identificar os resultados	Responde corretamente.	5,5	5,5
	Responde corretamente com erros.	4,5	
	Resposta incorreta.	0	
2. Completar um texto lacunado	Completa seis espaços com as palavras corretas.	4,5	4,5
	Completa seis espaços com as palavras corretas mas com erros.	4,0	
	Completa quatro ou cinco espaços com as palavras corretas.	3,5	
	Completa quatro ou cinco espaços com as palavras corretas mas com erros	3,0	
	Completa dois ou três espaços com as palavras corretas.	2,5	
	Completa dois ou três espaços com as palavras corretas mas com erros.	2,0	
	Completa um espaço com a palavra correta.	1,5	
	Completa um espaço com a palavra correta mas com erros.	1,0	
	Resposta incorreta.	0	

3.8.3. Grelha de avaliação da atividade

Quadro 30 – Grelha de avaliação da atividade de Estudo do Meio

Turma: <u>3.º B</u> Data: <u>21/06/2011</u> Disciplina: <u>Estudo do Meio</u> Tema: <u>Decomposição da luz branca</u>			
Questões Cotações	1 5,5	2 4,5	Total
Nº			
1	4,5	3,0	7,5
2	5,5	2,0	7,5
3	4,5	3,0	7,5
4	5,5	3,5	9,0
5	0	3,0	3,0
6	4,5	3,0	7,5
7	-	-	-
8	0	3,5	3,5
9	5,5	3,5	9
10	5,5	4,0	9,5
11	4,5	2,5	7
12	4,5	3,0	7,5
13	4,5	3,0	7,5
14	4,5	3,5	8
15	4,5	2,5	7
16	5,5	3,5	9
17	5,5	3,5	9
18	0	0	0
19	4,5	2,5	7
20	5,5	2,5	8
21	5,5	4,0	9,5
22	5,5	3,5	9
23	0	3,5	3,5
24	0	2,0	2,0
25	4,5	4,5	9
26	5,5	3,5	9
Média	4,0	3,04	7,04
Observações: Positivas: Negativas: Não realizaram a proposta de trabalho: -			

3.8.4. Descrição da grelha de avaliação

No primeiro exercício, referente à observação de resultados, a maioria dos alunos obteve classificações próximas dos valores mais altos ou até mesmo com a cotação total. Contudo, cinco alunos tiveram uma classificação de zero valores, ou seja, classificação negativa.

O segundo exercício, em que os alunos deveriam completar as conclusões com os termos apropriados, revelou ser ligeiramente difícil, tendo-se verificado grandes diferenças nas classificações em relação ao exercício anterior. Apesar de só um caso apresentar uma classificação de zero valores, apenas um aluno conseguiu completar os seis espaços com os termos corretos, obtendo a classificação de quatro unidades e cinco décimas.

A média da turma é de sete unidades e quatro centésimas nesta atividade, logo apresenta um resultado positivo.

3.8.5. Apresentação dos resultados em gráfico

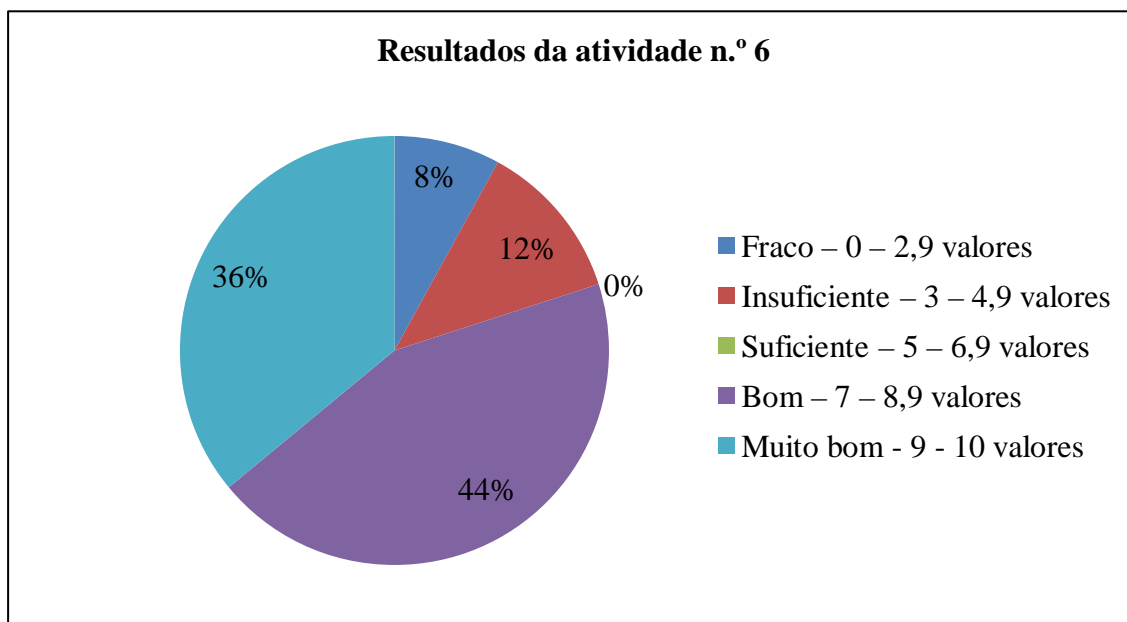


Figura 13 – Gráfico da atividade n.º 6

3.8.6. Análise de gráfico

O gráfico “resultados em Estudo do Meio” revela que 8% da turma apresenta classificações denominadas como “fraco” e 12% das cotações são referentes a “insuficiente”, no total 20% da turma obteve resultados negativos.

Na margem de valores, que conferem notas positivas, pode-se observar que 0% dos alunos tiveram valores compreendidos entre cinco a seis unidades e nove décimas.

A maior parte dos alunos (44%) obtiveram “bom” e 36% alcançaram a nota máxima, “muito bom”.

Capítulo 4 – Reflexão final

Capítulo 4 – Reflexão final

4.1. Considerações finais

O estágio profissional decorreu durante os anos letivos 2010/2011 e 2011/2012. Contabilizam-se no total 139 dias e, aproximadamente, 576 horas de estágio no Jardim-Escola João de Deus dos Olivais.

As experiências vividas durante os momentos de contacto com a realidade educativa permitiram-me ver diferentes práticas de ensino-aprendizagem, diversos modelos de profissionais da educação e variados contextos educativos. As turmas, quer quanto à faixa etária, quer quanto às características gerais dos grupos, revelaram-se muito distintas entre si, desta forma exigindo que educadores e professores adequassem as metodologias e as técnicas de ensino aos alunos que tinham. É de salientar que, apesar de os docentes trabalharem com grupos, têm obrigatoriamente de considerar a personalidade e as capacidades de cada criança.

Ao longo da minha formação, foi imprescindível ter oportunidades para praticar o ato de ensinar e ajudar a desenvolver nos alunos valores e atitudes que os tornaram cidadãos cultos, responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres.

Nas aulas dadas durante a licenciatura e o mestrado, em contexto de prática pedagógica, pude aplicar conhecimentos e teorias metodológicas que me foram transmitidas durante a formação inicial.

As reflexões sobre as aulas planeadas foram igualmente importantes, pois um professor deve ter hábitos de reflexão que lhe permitam avaliar e melhorar o seu desempenho profissional, visando sempre uma educação qualitativa para os seus alunos.

Toda a investigação realizada permitiu-me, mais uma vez, refletir sobre o professor que pretendo ser, em simultâneo, as leituras efetuadas forneceram-me bases sólidas que me permitem progredir como profissional e como ser humano.

4.2. Limitações

Os fatores que limitaram, em parte, esta investigação prendem-se maioritariamente com a componente teórica. Deparei-me com algumas dificuldades

para fundamentar certas práticas, áreas curriculares e conteúdos. Nesta vertente, destaco as informações/fontes limitadas sobre o caráter lúdico nas áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, bem como referências a esta última área quanto a temas de origem cultural e social. Quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa, verifiquei em menor quantidade justificações para o ensino do Conhecimento Explícito da Língua (Gramática) que é uma área presente nos programas, aulas e manuais do 1.º ciclo do ensino básico. Para fundamentar determinados momentos, as referências encontradas e utilizadas não são propriamente atuais, originando assim dúvidas sobre se as teorias são adequadas aos contextos educativos de hoje.

No estágio, as limitações que existiram foram referentes aos horários estipulados pelo Jardim-Escola, que permitiram uma escassez de oportunidades para observar os docentes a lecionarem aulas nos âmbitos do Conhecimento do Mundo (educação pré-escolar) e do Estudo do Meio (1.º ciclo).

4.3. Novas pesquisas

O professor deve estar sempre em constante aprendizagem, atualizando a forma como dá aulas e como encara a realidade profissional com que se depara diariamente. Assim, é indispensável não deixar de referir a pretensão que tenho de continuar a aprender para melhor ensinar.

Futuramente, gostaria de vir a desenvolver pesquisas e projetos na área da Literatura Infantil e da Expressão Dramática e os seus contributos para o desenvolvimento pessoal, social e académico das crianças.

Encaro também a possibilidade de procurar mais formação e mais informação sobre as Necessidades Educativas Especiais, pois todas as crianças têm direito à educação e o professor deve estar habilitado para as ajudar.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

- Aguilas, L. (2001). *Expressão e educação dramática. Guia prático para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto editores.
- Baptista, A.; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC. Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (2001). *Funcionamento da língua: uma proposta integradora*. Leiria: Instituto de Inovação Educacional.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. et al. (2008). *A experiência matemática no ensino básico. Programa de formação contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Botelho, T. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores: uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. (tese não editada).
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Cerquetti-Aberkane, F. & Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições Asa.
- Curto, L.; Morillo, M. & Teixidó, M. (2007). *Escrever e ler. Volume 1. Como as crianças aprendem a como o professor pode ensiná-las a escreve e a ler*. São Paulo: Artmed editora.
- Deus, M. L. (1997). *Guia prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: ESEJD.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2006). *Provas de aferição do ensino básico. 4.º, 6.º e 9.º anos - 2004*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dohme, V. (2008). *O valor educacional dos jogos: jogos e dicas para empresas e instituições de educação*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação. DGIDC.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: I. Sim-Sim; I. Duarte & L. Pereira (eds.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Escalona, C. (2004). *Análisis didáctico de la secuencia numérica*. Málaga: Dykinson, S.L.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fabregat, C. & Fabregat, M. (1989). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. et al. (1996). *A educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: J. Formozinho. (eds.), *Formação de*

Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores.* Lisboa: Edições Pedagogo.

Gaio, A. & Duarte, T. (2004). O conhecimento da matemática do professor do 1.º ciclo. In: A. Borralho; C. Monteiro & R. Espadeiro, *A matemática na formação do professor.* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Secção de Educação e Matemática.

Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 2 anos.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gomes, A. (2007). *O trabalho de projecto como forma de desenvolver o currículo em sala de aula. Um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (tese não editada).

Gomes, A. et al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, A. et al. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança.* Amadora: Raiz editora.

Guedes, T. (2002). *Ensinar a poesia.* Lisboa: Edições ASA.

Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. (2002). *Recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores.* Lisboa. INAFOP.

Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta.* Lisboa: Instituto Piaget.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: M. Flores & A. Simão (eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores.* Contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo.

Lança, R. (2003). *Animação desportiva e tempos livres.* Lisboa: Editorial Caminho.

Lança, R. (2009). *Animação desportiva e tempos livres. Perspectivas de organização.* Lisboa: Texto Editores.

- Leal, M. (1999). *Escola e vida. O acesso ao mundo letrado*. Lisboa: Associação de Pedagogia Infantil.
- Leite, C. & Fernandes, P.(2003). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Lopes, C. (2002). *Estratégias de métodos de resolução de problemas em matemática*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto : Asa.
- Loureiro, C. (2004). Que formação matemática para os professores do 1.º ciclo e para os educadores de infância?. *In: A. Borralho; C. Monteiro & R. Espadeiro, A matemática na formação do professor*. Lisboa : Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Secção de Educação e Matemática.
- Luz , M. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.
- Mamede, E. (2008). *Matemática. Ao encontro das práticas. 2.º Ciclo*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Mão-de-Ferro, A. (1999). *Na rota da pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, I. *et al.* (2007a). *Despertar para a ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Colecção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, I. *et al.* (2007b). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Colecção Ensino Experimental das Ciências.
- Martins, M.; Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de dados. Texto de apoio para os professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mialaret, G. (1997). *Aprendizagem da leitura*. Lisboa : Estampa
- Ministério da Educação. (2009). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da educação.

- Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas. Ensino Básico - 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mira, A. (1995). *João de Deus e a actualidade do seu método ou arte de leitura*. Lisboa: ESEJD.
- Monteiro, C. & Pinto, H. (2007). *Desenvolvendo o sentido do número racional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Moreira, D. & Oliveira I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim-de-infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, V. (1999). *A criança dos 2 aos 6 anos*. Porto: Ambar.
- Morgado, L. (1993). *O ensino da aritmética. Perspectiva construtivista*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nabais, J. (s.d.). *À descoberta da matemática com os cubos-barras de cor: cores cuisenaire*. Lisboa: Centro de Psicologia Aplicada à Educação.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pais, F. (2000). *Multimédia e ensino. Um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pastells, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos : para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, J. & Lopes. M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Amarante: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Pereira, L. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In: I. Sim-Sim; I. Duarte & L. Pereira (eds.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, N. (2008). Ensino primário/ensino básico: 1.º ciclo. In: A. Pacheco. (eds.), *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. (s.d.). *Estratégias de aprendizagem na aula. Desenho e avaliação. Seminário internacional II*. Madrid : Universidad Complutense.

- Pérez, M. & Lopez, E. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Plano Nacional de Leitura. (2009). *Relatório de actividades. 4.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinariedade : reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. et al. (s.d). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Ponte, J. et al. (2010). *O Professor e o programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Associação de professores de matemática.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Rooyackers, P. (2003). *100 jogos de linguagem*. Porto: ASA Editores.
- Ruas, B. & Grosso, C. (2000). *Números e operações aritméticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura de João de Deus. Apresentação de um suporte interactivo da leitura*. Dissertação de Doutoramento. Málaga: Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. (tese não editada).
- Sá, A. (1997) *A aprendizagem da matemática e o jogo*. Lisboa: Associação de professores de matemática.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M, & Leite, E. (2002). A área de projecto e a metodologia de trabalho de projecto. In: *Noesis*, n.º 61 (Jan./Mar. 2002), p. 42, 47-49.
- Serrazina, L. et al. (2002). *A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- Silva, L. (2000). *Bibliotecas escolares. Um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Editores.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. In: I. Sim-Sim; I. Duarte & L. Pereira (eds.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. (1993). *A interpretação de textos na aula de português*. Lisboa: Edições ASA.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Venâncio, I. (2002). *Metodologia do trabalho de projecto*. In: *Noesis*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular , N.º 63/64 (Julho/Dezembro 2002), p. 89-92.
- Viana, F. (2001). *Melhor falar. Para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4 - 6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

- Villalva, A. (2008). *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998a). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.
- Despacho normativo n.º 50/2005, de 20 de Outubro.

Webgrafia

- Ministério da Saúde. (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar. Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série)*. Recuperado a 2011, março 13, de <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E-B720-0DF22F70D36C/0/ProgramaNacionaldeSa%C3%BAdeEscolar.pdf>.

Anexos

Anexo A

Jardim Escola João de Deus - Olivais Plano de Aula		
Data: 25 de outubro de 2010 Nível de Ensino: Bibe encarnado Educadora: Fátima Tempo: 30 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas/Domínio: Conhecimento do Mundo Matemática Linguagem oral e abordagem à escrita		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Os sentidos <ul style="list-style-type: none"> A Visão Cores primárias e secundárias Ilusões de óptica Conjuntos Adição e subtracção Pares História 	Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> Sentar os alunos no chão “em roda”. Rever o sentido aprendido, o tacto. Apresentar o sentido “visão” e a sua importância. Nomear as partes principais do olho. Misturar cores primárias, de modo a obter outras cores. Identificar figuras em ilusões de óptica. Realizar jogo no exterior. Matemática <ul style="list-style-type: none"> Sentar os alunos nos respetivos lugares, distribuídos pelas quatro mesas. Lembrar regras de utilização do material. Distribuir os materiais não estruturados. Realizar atividades. Arrumar o material. Linguagem oral e abordagem à escrita <ul style="list-style-type: none"> Sentar os alunos no chão direccionados para o educador. Explicar a atividade e apresentar o material. Construir história com base em imagens. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver vocabulário Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> Calcular Socialização <ul style="list-style-type: none"> Comunicar 		<ul style="list-style-type: none"> Respeito <ul style="list-style-type: none"> Saber participar Escutar
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> Recipientes de vidro, água com corante, imagens, bola, elefantes, lã, livro (quadro) de histórias, cartas de história. 		
O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã. (Plano de aula baseado no Modelo T)		

Anexo B

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 5 de novembro de 2010 Nível de Ensino: Bibe encarnado Educadora: Fátima Tempo: 30 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas/Domínio: Conhecimento do Mundo Matemática Linguagem oral e abordagem à escrita		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • As profissões • Sequências • Cálculo • História 	<p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar os alunos no chão “em U”. • Falar sobre a importância das profissões na sociedade. • Perguntar aos alunos exemplos de profissões que conheçam. • Apresentar exemplos de algumas profissões. • Explicitar as funções principais de algumas profissões. • Relacionar as profissões com utensílios usados pelas mesmas. • Explicar a função dos objectos. • Realizar jogo. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar os alunos nas cadeiras “em U”. • Contar história. • Apresentar o material não estruturado aos alunos. • Iniciar sequência de cores. • Pedir a colaboração dos alunos para continuar a sequência. • Introduzir sequências de algarismos (ordem crescente). • Adicionar e subtrair elementos. <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar os alunos no chão direcionados para o educador. • Contar história auxiliado de fantoches, “O Macaco de Rabo Cortado”. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver vocabulário • Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcular • Socialização <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicar 		<ul style="list-style-type: none"> • Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber participar ▪ Dialogar • Cooperação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboração
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Imagens das profissões, estojo de primeiros socorros, escova de dentes: pasta de dentes, estetoscópio, pão, chave-de-fendas, alface, abelha, cartilha, envelopes, avental, tubos de ensaio, material não estruturado (flores e pétalas), livro, fantoches. 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
 (Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo C

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 29 de novembro de 2010
Nível de Ensino: Bibe Azul B
Educadora: Manuela Cardadeiro
Tempo: 30 minutos por área

Nome: Jorge Terrinca
Número: 14
Ano e Turma: MPE1C

Áreas/Domínio: Conhecimento do Mundo

Linguagem oral e abordagem à escrita

Matemática

Conteúdos		Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Movimentos da Terra <ul style="list-style-type: none"> Rotação Dia e Noite História <ul style="list-style-type: none"> Vogais Cartilha Maternal <ul style="list-style-type: none"> Revisão - Décima nona lição /s/ Cálculo <ul style="list-style-type: none"> Tabela de dupla entrada Adição 		<p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar o Planeta Terra. Identificar as principais diferenças naturais entre o Dia e a Noite. Pedir a colaboração de um aluno para representar o Planeta Terra. “Dramatizar” o movimento de rotação da Terra. Concluir a origem do Dia e da Noite. <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Contar história. <ul style="list-style-type: none"> “A Lenda do Dia e da Noite”. Completar a história com as vogais em falta. Distribuir fichas de trabalho. <ul style="list-style-type: none"> Completar sequências de letras/cores. Rever a décima nona lição da Cartilha Maternal /s/. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir a colaboração dos alunos para distribuir os materiais. Explicitar as regras de utilização dos materiais. Realizar exercícios de cálculo (concreto) com o material não estruturado. Distribuir ficha de trabalho. Realizar exercício de cálculo na ficha de trabalho. 	
Capacidades - Destrezas		Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver vocabulário Expressar ideias Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> Calcular Compreender 			<ul style="list-style-type: none"> Respeito <ul style="list-style-type: none"> Saber participar Dialogar Cooperação <ul style="list-style-type: none"> Colaboração Disponibilidade
Materiais			
<ul style="list-style-type: none"> Globo terrestre; Foco de luz; Livro com história; Letras móveis; Tabuleiro (tabela de dupla entrada); Tabelas; Astronautas; Algarismos móveis; Fichas de trabalho; 			

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.

(Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo D

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 13 de dezembro de 2010 Nível de Ensino: Bibe Azul B Educadora: Manuela Cardadeiro Tempo: 30 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas/Domínio: Conhecimento do Mundo Linguagem oral e abordagem à escrita Matemática		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • Vulcanismo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vulcão / aparelho vulcânico ▪ Erupção • História <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sílabas • Cartilha Maternal <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão – vigésima segunda lição /m/ • Situações Problemáticas 	<p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais características de um vulcão. • Visualizar um vídeo sobre uma erupção. • Identificar os elementos intervenientes numa erupção. • Distribuir material para experiência. • Realizar a experiência “erupção vulcânica”. • Caracterizar os efeitos de uma erupção. <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar história. <ul style="list-style-type: none"> ▪ “A Lenda das Sete Cidades”. • Juntar sílabas de modo a formar palavras. • Distribuir fichas de trabalho. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar vogais e consoantes. ▪ Completar segundo um código de cores. • Rever a vigésima segunda lição da Cartilha Maternal /m/. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir a colaboração dos alunos para distribuir os materiais. • Explicitar as regras de utilização dos materiais. • Explorar o material “4º Dom”. • Executar a construção “poço”. • Realizar situações problemáticas. • Executar a construção “tanque”. • Realizar situações problemáticas. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver vocabulário ▪ Expressar ideias • Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcular ▪ Associar 		<ul style="list-style-type: none"> • Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber participar ▪ Dialogar ▪ Participar • Cooperação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboração ▪ Interajuda
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo do vulcão; Computador; Bicarbonato de sódio; Corante alimentar; Detergente; Vinagre; Protocolo Experimental; Palavras (sílabas); 4º Dom de Fröebel; Fichas de trabalho; 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
 (Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo E

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 8 de fevereiro de 2011 Nível de Ensino: Bibe Amarelo Educadora: Lígia Tempo: 15 a 20 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas/Domínio: Conhecimento do Mundo Matemática Linguagem oral e abordagem à escrita		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • A água <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estados da água • Palhinhas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soma ▪ Subtração ▪ Situações Problemáticas • Construção de história 	<p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar os alunos no chão, em roda. • Mostrar diferentes imagens. • Identificar o elemento “água”. • Representar alguns usos da água. • Apresentar os diferentes estados da água com auxílio de exemplos reais. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Água engarrafada ▪ Gelo ▪ Vapor • Realizar experiência, “fazer chuva”. • Reflectir sobre a experiência. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir material – <i>Palhinhas</i>. • Contar história. • Corresponder o material às quantidades pedidas. • Realizar cálculos. • Representar as quantidades. • Introduzir situações problemáticas concretas. <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir/explorar história a partir do livro “Onda”. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver vocabulário ▪ Expressar ideias • Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Associar ▪ Calcular 		<ul style="list-style-type: none"> • Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber participar ▪ Dialogar ▪ Escutar • Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Imagens, garrafa de água, gelo, chaleira, planta, aquário, tabuleiro de alumínio, palhinhas, números móveis, tabuleiros para indicações, livro “Onda”. 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
 (Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo F

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 1 de abril de 2011 Turma: 4º B Professor: Hugo Rodrigues Tempo: 60 minutos		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C	
Áreas: Estudo do Meio Matemática Língua Portuguesa			
Conteúdos		Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none">• O petróleo<ul style="list-style-type: none">▪ Caraterísticas▪ Origem▪ Derivados• Estatística<ul style="list-style-type: none">▪ Gráfico de barras• Classe das preposições<ul style="list-style-type: none">▪ Caraterização▪ Preposições		<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none">• Explicar a atividade escrita.• Pedir a colaboração dos alunos para ler a proposta de trabalho.• Caraterizar o petróleo quanto à sua composição química e estado físico na natureza.• Descrever a origem do petróleo e as suas utilizações na atualidade, recorrendo a imagens e a objetos do quotidiano. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none">• Mencionar as regras para a elaboração de gráficos de barras.• Compor um gráfico de barras sobre a produção de petróleo.• Analisar o gráfico de barras. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none">• Mencionar a utilidade das preposições na Língua Portuguesa.• Completar uma notícia preenchendo os espaços com as preposições adequadas.• Ler a notícia.• Pedir a colaboração de um aluno para recolher as propostas de trabalho.	
Capacidades - Destrezas		Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Integração no meio<ul style="list-style-type: none">▪ Observar▪ Escutar▪ Relacionar• Raciocínio lógico<ul style="list-style-type: none">▪ Interpretar▪ Analisar		<ul style="list-style-type: none">• Respeito<ul style="list-style-type: none">▪ Aprender▪ Consciencializar• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">▪ Ser coerente▪ Esforçar-se	
Materiais			
<ul style="list-style-type: none">• Proposta de trabalho de Estudo do Meio, apresentação multimédia, maquete de plataforma petrolífera, produtos derivados do petróleo, gráfico de barras, bases para gráficos de barras (individuais), unidades gráficas (móveis), algarismos móveis, proposta de trabalho de Língua Portuguesa, tabela de preposições.			

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
 (Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo G

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 3 de maio de 2011
Turma: 4º B
Professor: Hugo Rodrigues
Tempo: 50 minutos por área

Nome: Jorge Terrinca
Número: 14
Ano e Turma: MPE1C

Áreas: Estudo do Meio
Língua Portuguesa
Matemática

Conteúdos		Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> A agricultura biológica <ul style="list-style-type: none"> Caraterização Objetivos Vantagens e desvantagens Os advérbios <ul style="list-style-type: none"> Classificação Unidades agrárias <ul style="list-style-type: none"> Situações problemáticas Conversões Simetrias 		<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar imagens de feiras agrícolas. Pedir aos alunos para identificarem os elementos em comum entre as imagens. Reconhecer a importância dos produtos agrícolas na alimentação. Realizar atividade. <ul style="list-style-type: none"> Semear plantas em mini estufas. Refletir sobre a atividade e os meios de cultivo utilizados na atividade. Caraterizar a agricultura biológica. Listar as vantagens e desvantagens da agricultura biológica. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir a colaboração dos alunos para a leitura do texto. Fazer a leitura modelo. Identificar e classificar os advérbios presentes no texto. Pedir exemplos de frases com advérbios que não estejam presentes no texto. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Relembrar as unidades agrárias e a sua utilização prática. Ditar exercícios. Resolver exercícios. Correção de exercícios no quadro. 	
Capacidades - Destrezas		Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Integração no meio <ul style="list-style-type: none"> Aplicar Relacionar Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Interpretar Analisar Deduzir 		<ul style="list-style-type: none"> Respeito <ul style="list-style-type: none"> Aprender Consciencializar Conviver Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> Ser coerente Esforçar-se Ser ordenado 	
Materiais			
<ul style="list-style-type: none"> Apresentações multimédia, computador, <i>kit</i> mini estufa, água, propostas de trabalho de Língua Portuguesa, advérbios, propostas de trabalho de Matemática. 			

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
(Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo H

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 10 de maio de 2011 Turma: 4º B Professor: Hugo Rodrigues Tempo: 50 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas: Estudo do Meio Língua Portuguesa Matemática		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> A pesca <ul style="list-style-type: none"> Caracterização Espécies pescadas Principais portos de pesca em Portugal Voz ativa e voz passiva <ul style="list-style-type: none"> Regras Particípio passado Construção de texto Equações de 1º grau <ul style="list-style-type: none"> Membros de uma equação Situações problemáticas 	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Relembrar o tema retratado numa aula anterior e relacionar com o tema atual. Retratar a importância da pesca para a sociedade. Caracterizar a pesca em Portugal Explicar a atividade. <ul style="list-style-type: none"> Retirar com uma cana de pesca, alternadamente, os peixes que contêm informações sobre as espécies pescadas em Portugal. Agrupar os peixes pelos tipos de pesca, fluvial e marítima. Completar tabela. Visualizar um vídeo. Apresentar alguns dos principais portos de pesca portugueses. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar as regras para a conversão de uma frase na voz ativa para a voz passiva. Pedir exemplos de frases aos alunos. Listar alguns exemplos de verbos no particípio passado. Construir textos com frases na voz passiva e na voz ativa. <ul style="list-style-type: none"> Ordenar frases soltas de modo a formar um texto, cada par de alunos tem dois textos. Ler os textos. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar e resolver uma situação problemática. Nomear os membros de uma equação. Realizar exercícios sobre equações de 1º grau. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Relacionar Expressão escrita <ul style="list-style-type: none"> Elaborar textos 		<ul style="list-style-type: none"> Solidariedade <ul style="list-style-type: none"> Colaborar Companheirismo Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> Esforçar-se
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> Apresentações em formato digital, computador, peixes, “cana de pesca”, proposta de trabalho de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática. 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
 (Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo I

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 30 de maio de 2011 Turma: 3.º A Professora: Sofia Vasconcelos Tempo: 50 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas: Estudo do Meio Matemática Língua Portuguesa		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Pecuária <ul style="list-style-type: none"> Características Produtos Divisão com casas decimais Banda desenhada <ul style="list-style-type: none"> Características Estrutura 	<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar imagens em formato digital. Evidenciar a importância da pecuária. Caracterizar a atividade em estudo. Enquadrar a pecuária ao longo da história humana. Realizar uma atividade sobre a divisão de espécies animais pelos diferentes setores da pecuária. Caracterizar graficamente a distribuição geográfica da produção pecuária em Portugal. Nomear os produtos resultantes desta atividade. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar e resolver no quadro, com a colaboração dos alunos, uma situação problemática com números inteiros – divisão. Apresentar e resolver no quadro uma situação problemática com números decimais – divisão. Explicar o algoritmo da divisão com números decimais. Distribuir uma proposta de trabalho. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar atividade em que os alunos devem ordenar as vinhetas numa prancha de banda desenhada. Ler o texto em forma de banda desenhada. Caracterizar os elementos que compõem a banda desenhada. Resolver proposta de trabalho em grupo. Elaborar um texto coletivo. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Integração no meio <ul style="list-style-type: none"> Relacionar Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Interpretar Analisar 		<ul style="list-style-type: none"> Respeito <ul style="list-style-type: none"> Aprender Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> Ser coerente Ser ordenado
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> Apresentações em formato digital, animais (destacáveis), base para os animais, proposta de trabalho de Matemática, pranchas “em branco”, vinhetas (destacáveis), legendas, proposta de trabalho de Língua Portuguesa. 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
 (Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo J

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 11 de outubro de 2011 Turma: 1.º B Professora: Manuela Cardadeiro Tempo: 50 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas: Matemática Língua Portuguesa Estudo do meio		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Números ordinais Frase e não frase Higiene oral <ul style="list-style-type: none"> Hábitos Prevenção 	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar as regras para a utilização do material. Introduzir uma história. Apresentar em formato multimédia situações/desafios matemáticos. Pedir aos alunos para desenvolverem os desafios usando os materiais. Pedir aos alunos para responderem às questões colocadas por cada desafio. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever duas frases nos quadros. Identificar os elementos que fazem parte de uma frase simples. <ul style="list-style-type: none"> Letra maiúscula no início. Sinal de pontuação no final. Distinguir a frase e a não frase recorrendo aos exemplos escritos nos quadros. Apresentar e realizar tarefa de construção de frases e não frases. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentar, em formato multimédia, as “regras” para uma correta higiene oral. <ul style="list-style-type: none"> Escovagem dos dentes. Uso do fio dentário. Idas ao dentista. Pedir a alguns alunos para reproduzirem o que aprenderam, utilizando moldes da dentição. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Interpretar Analisar Fluidez mental 		<ul style="list-style-type: none"> Empatia <ul style="list-style-type: none"> Ser comunicativo Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> Comprometer-se Ser ordenado
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> Apresentações multimédia, material não estruturado (números ordinais), livros de atividades, palavras, molde da dentição humana, escovas de dentes, pasta de dentes e fio dentário. 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.

(Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo K

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 18 de outubro de 2011 Turma: 1.º B Professora: Manuela Cardadeiro Tempo: 50 minutos por área		Nome: Jorge Terrinca Número: 14 Ano e Turma: MPE1C
Áreas: Língua Portuguesa Matemática		
Conteúdos	Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação de texto <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretar a narrativa ▪ Análise gramatical • Decomposição de números <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuisenaire ▪ Situações problemáticas 	Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> • Ler um texto, alternando. • Fazer leitura modelo. • Analisar o texto através de um jogo “quantos queres?”. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuir um “quantos queres?” por cada par de alunos. • Realizar perguntas de interpretação conforme as categorias descritas nos “quantos queres?”. Matemática <ul style="list-style-type: none"> • Rever os valores/cores do material Cuisenaire usando o tato. • Relembrar operação “adição” com o material. • Resolver situações problemáticas com o material. • Representar com o material a decomposição de números. • Resolver com o material diversas situações problemáticas. 	
Capacidades - Destrezas	Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Classificação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Observar ▪ Identificar • Expressão escrita <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulário ▪ Ortografia 		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser coerente ▪ Ser ordenado • Respeito <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender ▪ Consciencializar
Materiais		
<ul style="list-style-type: none"> • Flanelógrafo, Cuisenaire, textos, “quantos queres?” 		

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.

(Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo L

Jardim Escola João de Deus - Olivais

Plano de Aula

Data: 6 de janeiro de 2012
Turma: 2.º A
Professora: Marta Gomes
Tempo: 50 minutos por área

Nome: Jorge Terrinca
Número: 14
Ano e Turma: MPE1C

Áreas: Estudo do Meio
Língua Portuguesa
Matemática

Conteúdos		Procedimentos - Métodos	
<ul style="list-style-type: none"> Meios de transporte <ul style="list-style-type: none"> Terrestres <ul style="list-style-type: none"> Rodoviários e ferroviários Aquáticos <ul style="list-style-type: none"> Marítimos e fluviais Aéreos Graus dos nomes <ul style="list-style-type: none"> Normal, diminutivo e aumentativo Situações problemáticas <ul style="list-style-type: none"> Calculadores multibásicos 		<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualizar a aula com o quotidiano dos alunos. Distribuir modelos de meios de transporte. Apresentar e classificar cada meio de transporte com a colaboração dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> Terrestres, aquáticos e aéreos. Preencher proposta de trabalho. <ul style="list-style-type: none"> Indicar os diferentes meios de transporte quanto à sua classificação. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler e interpretar texto. Distinguir os nomes presentes no texto. Apresentar os graus dos nomes: <ul style="list-style-type: none"> Normal, diminutivo e aumentativo Modificar os nomes presentes no texto quanto ao grau. Preencher tabela. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolver situações problemáticas com o material Calculadores multibásicos. Adição, subtração, multiplicação e divisão. 	
Capacidades - Destrezas		Competências	Valores - Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> Relacionar Deduzir Expressão oral e escrita <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário preciso 		<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> Esforçar-se Ser ordenado Respeito <ul style="list-style-type: none"> Aprender Consciencializar 	
Materiais			
<ul style="list-style-type: none"> Modelos de transportes, imagens, legendas, propostas de trabalho (Estudo do Meio e Língua Portuguesa), tabela dos graus dos nomes e Calculadores Multibásicos. 			

O plano pode sofrer algumas alterações com o decorrer da manhã.
(Plano de aula baseado no Modelo T)

Anexo M

Jardim-Escola João de Deus - Olivais

Nome: _____ Data: _____

1. Completa com as letras v e a.

v _ i

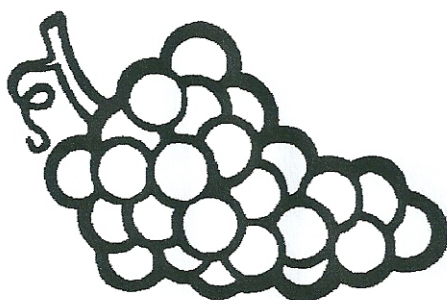
_ i v i

_ i _ eu

_ i u

u _ a

_ i v _



Anexo N

Anexo N – Proposta de trabalho de Matemática (atividade n.º 2)

Jardim-Escola João de Deus - Olivais

Nome: _____

Data: _____

1. Completa a tabela somando os números.

+	4	5	7
1			
3			
9			

Anexo O

Jardim-Escola João de Deus - Olivais

Nome: _____ Data: _____

Protocolo Experimental

Prática: Erupção vulcânica



Objectivos: Conhecer o funcionamento do aparelho vulcânico e observar com um exemplo prático como ocorre uma erupção.

Materiais utilizados:

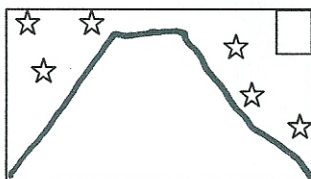
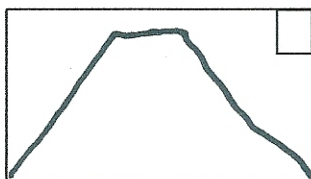
- Estrutura do vulcão
- Prato de plástico
- Corante alimentar encarnado
- Bicarbonato de sódio
- Vinagre

Procedimento:

- 1- Colocar dentro da “cratera” o corante alimentar encarnado.
- 2- Juntar o bicarbonato de sódio.
- 3- Juntar à preparação anterior o vinagre.
- 4- Observar a reacção.

Resultados:

Assinala com uma cruz o que observaste e pinta a imagem correta.



Conclusão:

Pinta o que representa a mistura de corante, bicarbonato de sódio e vinagre.

água

lava

areia

Anexo P

Jardim-Escola João de Deus - Olivalis

Nome: _____ Data: _____

Matemática

1. Quanto pagou o Sr. Faia por cada ovelha, sabendo que comprou 53 animais e pagou no total 1354,15€?

R:

2. Resolve: $308,16 : 3,2 =$

$$1598,94 : 4,2 =$$

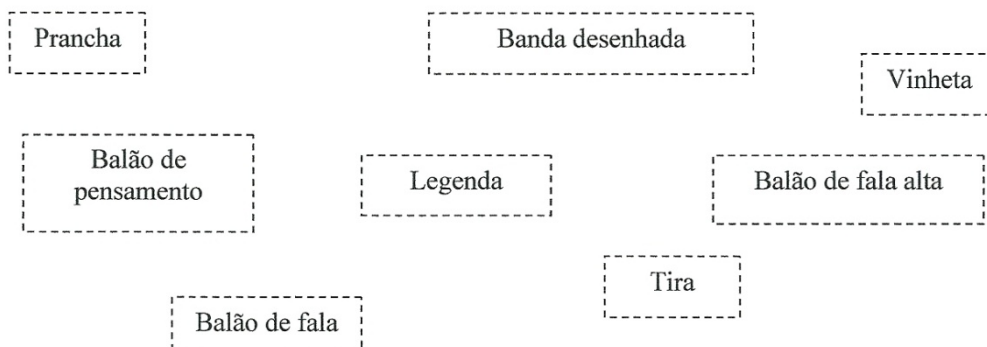
Anexo Q

Jardim-Escola João de Deus – Olivaís

Nome: _____ Data: _____

Língua Portuguesa

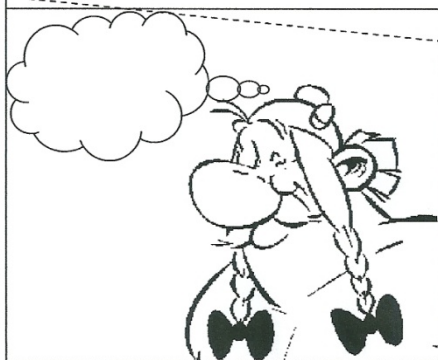
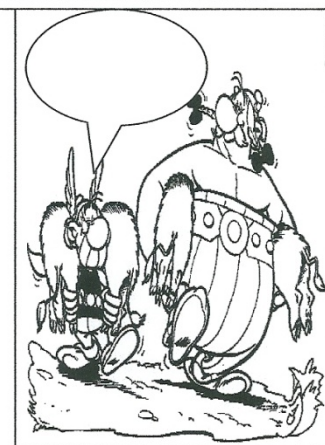
1. Complete as definições com as seguintes palavras-chave.



- _____: é uma narração que se constitui a partir de uma relação harmoniosa entre o texto e as imagens, organizados em sequência.
- _____: é uma página de banda desenhada.
- _____: é um quadradinho.
- _____: é uma sequência de vinhetas que ocupa uma faixa horizontal da página.
- _____: é um espaço da vinheta com o bico apontado para o falante onde se encontram as suas falas.
- _____: é um espaço da vinheta com o bico apontado para o falante onde se encontram as suas falas em voz alta.
- _____: é um espaço da vinheta com o bico apontado para o falante onde se encontram os seus pensamentos.
- _____: é um espaço, geralmente retangular, onde se encontram as informações dadas pelo narrador.

2. Legende a página de banda desenhada com os termos corretos.

3. Complete as legendas e os balões com os textos elaborados na aula.



Proposta de trabalho da
autoria de Jorge Terrinca

Anexo R

Anexo R – Proposta de trabalho de Estudo do Meio (atividade n.º 6)

Jardim-Escola João de Deus - Olivais

Nomes: _____ Data: _____

Protocolo Experimental – **Como fazer um arco-íris na escola?**

O que é um arco-íris?

Fenómeno atmosférico que consiste na formação de um grupo de arcos onde se graduam as cores do espectro solar – vermelho, cor-de-laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.

Objetivos:

Compreender o fenómeno do arco-íris.


- O que é necessário para que se forme um arco-íris?


- Como surgem as cores do arco-íris?

Conhecer a constituição da luz solar.

Materiais:

 Espelho

 Parede branca ou cartolina branca

 Garrafão de água sem gargalo

 Luz Solar

 Água

Procedimentos:

- Coloca o garrafão em frente a uma parede.

- Enche o garrafão com água.

- Coloca o espelho dentro do garrafão com água, virado para o sol e para a parede ou para a cartolina branca.

O que achas?

No seguinte quadro podes ler várias alternativas do que vai acontecer. Coloca uma cruz (X) à frente da(s) frase(s) que corresponde(m) ao que pensas que vais observar.

	X
A água vai mudar de cor.	
Vai aparecer um arco-íris na água.	
O espelho vai mudar de cor.	
Vai aparecer um arco-íris no céu.	
Vai aparecer um arco-íris na parede.	

O espelho vai refletir a luz solar.

1 – Regista o que observaste.

2 – Completa o texto seguinte, escolhendo as palavras do quadro.

negra		prisma
	decompõe	
sol		coloridas
junta	espelho	
	branca	chuva
arco-íris		pôr-do-sol

Conclui-se que na parede observaram-se faixas _____, tal como se observa no céu quando está _____ e chove ao mesmo tempo: é o _____.

A água _____ a luz _____ e vemos as cores tal como as do arco-íris, ou seja, a água funciona como um _____.

